



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE
LA EDUCACIÓN**

**Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes del primer
grado de primaria en la institución educativa Melitón Carvajal, Lince 2019**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Br. Deumilda Eloisa Urbano Villanueva (ORCID: 0000-0001-9610-3546)

ASESOR:

Dr Adolfo Silva Narvaste (ORCID: 0000-0003-3866-223X)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje.

LIMA – PERÚ

2019

Dedicatoria

A Benedicto, mi hijo, que cada día me hace crecer como persona y madre dándome la fuerza para seguir adelante.

A Teresa de los Ángeles, mi hija, con su ternura tanto desde el vientre y cuando vino a mis brazos me ha acompañado durante este programa de maestría.

Agradecimiento

A Dios Padre bueno que me ha concedido la oportunidad y las personas para alcanzar este camino de profesionalización de mi vocación como maestra de primaria.

A Julio que junto con nuestros dos hijos me supieron motivar y animarme en los momentos de luminosa ilusión como de los momentos de oscuro cansancio.

A mis compañeras de la maestría que con sus diálogos y discusiones académicas pulieron en mí la reflexión crítica sobre los fundamentos de la educación.

A mis profesores del programa de posgrado por haberme exigido día a día en las jornadas de enseñanza- aprendizaje de la maestría.

DICTAMEN DE LA SUSTENTACIÓN DE TESIS

EL BACHILLER: URBANO VILLANUEVA, DEUMILDA ELOISA Para obtener el Grado Académico de *Maestra en Administración de la educación*, ha sustentado la tesis titulada:

COMPRENSIÓN LECTORA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ADITIVOS EN ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO DE PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MELITON CARVAJAL, LINCE 2019.

Fecha: 17 de agosto de 2019

Hora: 11:45 am.

JURADOS:

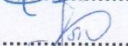
PRESIDENTE: Mgtr. Érika Taypay Arias

Firma: 

SECRETARIO: Mgtr. Ilich Iván Pumacayo Palomino

Firma: 

VOCAL : Mgtr. Adolfo Silva Narvaste

Firma: 

El Jurado evaluador emitió el dictamen de:

Aprobado por mayoría

Habiendo encontrado las siguientes observaciones en la defensa de la tesis:

.....

.....

.....




Recomendaciones sobre el documento de la tesis:

Levantar aspecto de redacción en formato APA,
conegir discusión, los anexos de juicio de esta,
con las fichas mlt.

Nota: El tesista tiene un plazo máximo de seis meses, contabilizados desde el día siguiente a la sustentación, para presentar la tesis habiendo incorporado las recomendaciones formuladas por el jurado evaluador.

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe 

Declaratoria de autenticidad

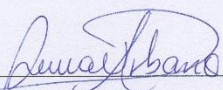
Declaratoria de autenticidad

Yo, Deumilda Eloisa Urbano Villanueva con DNI N° 40958789, a conformidad y obediencia a las disposiciones actuales estipuladas en la normativa de elaboración y sustentación de tesis del Programa de Posgrado de la Universidad César Vallejo emito mi declaración jurada que los documentos que presente poseen carácter de orden verdadero y de origen auténtico.

Del mismo modo, afirmo juramentando que los datos y la información que se hace manifiesto en el trabajo son de naturaleza veraz y auténtica.

Por lo expresado arriba, hago propia la responsabilidad que se sigue ante falsedad, ocultamiento u omisión que se den en los documentos como de la información; y por ello me circunscribo a lo mandado por las normas de investigación de la Universidad Privada César Vallejo.

Lima, 10 de agosto de 2019


Deumilda Eloisa Urbano Villanueva
Autora

Presentación

Señores y distinguidos miembros del Jurado:

Presento ante ustedes el trabajo de investigación titulado: Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes del primer grado de primaria en la Institución Educativa Melitón Carvajal, Lince-2019; que se planteó como objetivo determinar la relación significativa entre las variables de comprensión lectora y resolución de problemas aditivo en estudiantes de primer grado de primaria en el colegio Melitón Carvajal del distrito de Lince y dicho estudio se rigió según los lineamientos del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el grado académico de Maestra en Administración de la Educación.

El trabajo está estructurado en siete capítulos. El Capítulo I titulado Introducción se despliega en realidad problemática, trabajos previos, teorías, formulación del problema, justificación, hipótesis y objetivos. En el Capítulo II, titulado Método se explica el diseño; operacionalización de las variables; población, muestra y muestreo; técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad; procedimiento; método de análisis; y aspectos éticos.

El Capítulo III titulado Resultados detallamos los resultados estadísticos de cada variable con su interpretación frente a las hipótesis de nuestros estudios. El Capítulo IV titulado Discusión se presenta la relación entre los resultados de nuestro estudio con los antecedentes. En el Capítulo VI a raíz del estudio se proponen recomendaciones a futuras investigaciones. Por último, el Capítulo VII se presenta las referencias utilizadas para este estudio. Terminado este último capítulo se presenta el apartado de anexos de la investigación, deseando haber cumplimentado los requisitos de aprobación para el presente trabajo de investigación.

La autora

Índice

Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Dictamen de sustentación	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Lista de tablas	ix
Resumen	xi
Abstract	xii
I. Introducción	1
II. Método	32
2.1. Tipo y diseño de investigación	32
2.2. Operacionalización de Variables	33
2.2.1 Variable de comprensión lectora	33
2.2.2 Variable de resolución de problemas aditivos	33
2.3. Población, muestra y muestreo	35
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	36
2.5. Procedimiento	39
2.6. Método de análisis de datos	39
2.7. Aspectos éticos	39
III. Resultados	40
IV. Discusión	58
V. Conclusiones	61
VI. Recomendaciones	62
VII. Referencias	63

Anexo 01. Matriz de consistencia	70
Anexo 02. Matriz de Operacionalización	71
Anexo 03 Instrumentos	73
Anexo 04. Validación de los instrumentos	88
Anexo 05. Carta de presentación UCV y autorización	100
Anexo 06: Base de datos de la Muestra	101
Anexo 07: Declaración del artículo científico	103
Anexo 08: Artículo científico	104

Índice de tablas

Tabla 1 Resolución de problemas de combinación	26
Tabla 2 Resolución de problemas de cambio	26
Tabla 3 Resolución de problemas de comparación	27
Tabla 4 Resolución de problemas de igualación	27
Tabla 5 Operacionalización de comprensión lectora	34
Tabla 6 Operacionalización de resolución de problemas aditivos	35
Tabla 7 Validez del instrumento de prueba de complejidad lingüística	38
Tabla 8 Validez del instrumento de prueba de resolución de problemas aditivos	38
Tabla 9 Resumen de procesamiento de casos.	38
Tabla 10 Estadístico de k de Richardson (kr20).	39
Tabla 11 Porcentaje Comprensión lectora	40
Tabla 12 Porcentaje Comprensión Literal	41
Tabla 13 Porcentaje Reorganización de la información.	42
Tabla 14 Porcentaje Comprensión inferencial	43
Tabla 15 Porcentaje Comprensión criterial	44
Tabla 16 Porcentaje Resolución de problemas aditivos	45
Tabla 17 Porcentaje Problemas de combinación	46
Tabla 18 Porcentaje Problemas de cambio.	47
Tabla 19 Porcentaje Problemas de comparación	48
Tabla 20 Porcentaje Problemas de combinación.	49
Tabla 21 Prueba de Normalidad de los datos y estadístico de Prueba	50
Tabla 22 Correlación de Spearman	51
Tabla 23 Correlación de Spearman.	53
Tabla 24 Correlación de Spearman.	54
Tabla 25 Correlación de Spearman.	55
Tabla 26 Correlación de Spearman.	57

Índice de figuras

Figura 1 Porcentaje comprensión lectora	40
Figura 2 Porcentaje comprensión literal	41
Figura 3. Porcentaje Reorganización de la información	42
Figura 4. Porcentaje Comprensión inferencial	43
Figura 5 Porcentaje Comprensión criterial.	44
Figura 6. Porcentaje Resolución de problemas aditivos	45
Figura 7 Porcentaje problemas de combinación,	46
Figura 8. Porcentaje Problemas de cambio,	47
Figura 9. Porcentaje Problemas de comparación	48
Figura 10. Porcentaje Problemas de combinación	49
Figura 111. Regla de interpretación de Correlación de Spearman	50

Resumen

El trabajo de investigación titulado Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria en la I. E. Melitón Carvajal, Lince 2019, tuvo como objetivo principal determinar la existencia de correlación entre las variables de comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria de la I. E. Melitón Carvajal.

La investigación tuvo el enfoque cuantitativo, transversal, no experimental, de nivel descriptivo y de diseño correlacional no causal, con una población de 120 estudiantes y con una muestra de 91 participantes del primer grado de primaria, los instrumentos utilizados fueron pruebas que obtuvieron una confiabilidad de 0.768 para el primer instrumento que medía la comprensión lectora y 0.904 para la segundo que medía la resolución de problemas aditivos; y ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos.

Posteriormente al análisis e interpretación de los resultados de las variables se obtuvo el valor de significancia de $0,464 < 0,005$ lo que evidencia que existe relación significativa entre los niveles de comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en la institución educativa Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Palabras claves: Comprensión lectora, resolución de problemas aditivos, matemática, comunicación.

Abstract

The research work entitled Reading Comprehension and Resolution of Additive Problems in First Grade of primary Students at EI Melitón Carvajal, Lince 2019, had as main objective to determine the existence of a correlation between the variables of reading comprehension and resolution of additive problems in students First grade elementary school of EI Melitón Carvajal.

The research had the quantitative, transversal, non-experimental, descriptive level and non-causal correlational design approach, with a population of 120 students and with a sample of 91 participants of the first grade of primary school, the instruments used were tests that obtained a reliability 0.768 α for the first instrument that measured reading comprehension and 0.904 α for the second that measured the resolution of additive problems; and both instruments were validated by expert judgment.

After the analysis and interpretation of the results of the variables, the significance value of 0.444 <0.005 was obtained, which shows that there is a significant relationship between the levels of reading comprehension and resolution of additive problems in the educational institution Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Keywords: Reading comprehension, resolution of additive problems, mathematics, communication.

I. Introducción

La realidad problemática de la investigación se encuentra en el contexto de la educación que es un bien apreciado por la humanidad. Su cultivo y desarrollo en las personas es una tarea que compete a todas las instituciones de diverso nivel. Se reconoce que el principal ente responsable de la educación en las personas corresponde a la institución de la familia. Son los padres quienes tienen el derecho innato e inalienable de educar a sus hijos. Los padres buscan una educación integral para sus hijos. Para este propósito necesitan de la ayuda de la sociedad. Los padres por sí solos no pueden en la práctica realizar la educación integral para sus hijos. Por esta razón, la sociedad crea las circunstancias para que los niños, jóvenes y adultos puedan alcanzar la educación necesaria para realizarse como personas. Estas circunstancias se comprenden por la creación de instituciones sociales que brinden la educación que los padres desean para los hijos.

La institución que requieren los niños en sus primeras etapas de formación se llama escuela. Las escuelas o colegios tienen la función subsidiaria de educar a los niños conforme a las legítimas aspiraciones de los padres. Se puede mencionar más instituciones que pueden integrarse en la educación de los niños, jóvenes y adultos sin embargo para fines de nuestro estudio nos dedicaremos a la escuela de educación básica regular. Como ejemplo de otras instituciones distintas de la escuela es la universidad, medios de comunicación, prensa, ongs, instituciones religiosas y todos los componentes de una ciudad civilizada.

La escuela o colegio tienen una función subsidiaria de educar a los niños. Esta educación apunta a que los niños alcancen el aprendizaje esperado en todas las dimensiones humanas, emocionales e intelectuales. Sin embargo, no siempre se logran los objetivos de la educación y del aprendizaje que toda la sociedad, sobre todo, de los padres se esperan. Esta es una realidad que se evidencia en la gran mayoría de naciones y que se busca reducir. Hay una gran diferencia entre los países sobre los resultados de aprendizaje que proporciona la educación a los niños. El aprendizaje en los niños de educación básica regular del Perú está por debajo de los estándares internacionales. Tenemos constantes estudios estadísticos que revelan esta realidad que se presenta como reto a superar. Las evaluaciones de las instituciones internacionales revelan que nuestra realidad a nivel de educación se encuentra en proceso y que por lo tanto nos ubicamos a una distancia larga a alcanzar los niveles de logros deseados.

El Perú según la evaluación PISA 2015 se ubica en el puesto 64. Consideremos que la evaluación PISA participan 70 países. Sin embargo, se debe destacar que el Perú se encuentra un puesto mejor respecto a la prueba del 2012. Se evidencia que estamos en una línea de crecimiento en las áreas de ciencia, matemática y lectura. Pero debemos afirmar diáfananamente que nos encontramos por debajo del aprendizaje esperado. Los esfuerzos que se han estado dando aún no son suficientes y debemos analizar las posibles causas más allá de las económicas y llegar a las causas pedagógicas y didácticas.

En cuanto a nuestro estudio nos centraremos en el aprendizaje de las matemáticas y de comunicación. Son numerosos los fracasos académicos por potenciar el área de matemáticas y comunicación. Según la evaluación PISA la estadística arroja en el caso del Perú sobre las matemáticas lo siguiente: la evaluación internacional indica una mejoría, en relación a los resultados anteriores, de 19 puntos, es decir de 368 a 387, obteniendo el puesto 61. El reto de mejorar es urgente para un país que emerge económicamente a nivel internacional y parece que a nivel de la educación no hay un avance proporcional. En el caso del presente estudio, elegimos a la institución educativa emblemática Melitón Carvajal. Esta institución fue fundada en el año 1948 y se ubica en el distrito de Lince. Sus estudiantes pertenecen a familias de condición económica baja y emergente. Tiene oferta de educación inicial, primaria y secundaria; y una sección nocturna (primaria y secundaria de adultos). Esta institución que ha sido beneficiada con una remodelación estructural en el 2010 y apunta a ser un colegio referencial dentro de la UGEL 03 a la que pertenece.

Este colegio emblemático ha participado en la Evaluación Censal de Estudiantes 2018 (ECE- 2018). La evaluación tuvo la participación de los niños y niñas de cuarto grado de primaria (116 alumnos). Los resultados en el área de lectura alcanzaron el nivel de logro satisfactorios de 51 estudiantes que representan el 47%; para el nivel de logro en proceso fue 25 estudiantes representando el 31,1%; en nivel de logro de inicio se ubicaron 25 estudiantes con el porcentaje de 23,1%; y para el nivel de logro de previo al inicio estuvieron 7 estudiantes que equivalen 6,5% de los participantes. Los resultados en el área de matemática obtuvieron el nivel de logro satisfactorios por 43 estudiantes que representan 39,8% de los participantes; en proceso están 46 estudiantes dando un 42,6%; en el nivel de logro en inicio de 15 estudiantes dando 13,9% de los estudiantes; y nivel de logro previo al inicio fue de 4 estudiantes representando 3,7% de los participantes. Cabe señalar como última referencia que el rendimiento en lectura como en matemática el colegio Melitón Carbajal con relación con los colegios públicos similares sólo se encuentra

por debajo de 7 puntos en lectura y 0,9 puntos en matemática mientras en relación con los colegios privados iguala en porcentaje según los niveles de logros (ECE 2018).

Un factor o posibles causas del índice de deficiencia en el aprendizaje en las matemáticas radicaría en no saber comprender los enunciados de los problemas. La comprensión lectora se presentaría como muy importante para la resolución de problemas del área de matemáticas. Nuestro estudio contempla esta problemática de la dificultad de progresar en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. Esta problemática tendría su razón en la deficiencia en la comprensión lectora. Nos centraremos en el área de matemáticas y evaluaremos la competencia de resolución de problemas relacionándolo con su nivel de comprensión lectora en niños de primero de primaria en una institución educativa del sector público.

Los trabajos previos al estudio tienen en consideración los antecedentes internacionales, nacionales y locales para tener referencias claras sobre los resultados de estudios más recientes sobre las variables que pretendemos investigar. Los antecedentes internacionales mencionamos a Rodríguez (2015), en su tesis titulada: *Relación entre las competencias de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos*. Tesis con la que obtuvo el título de licenciada en educación en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala por la facultad de humanidades. El objetivo estableció la existencia de relación entre las variables estudiadas. La investigación se configuró cuantitativamente, no experimental, tipo correlacional, ya que describe teorías sobre las variables en estudiantes de tercero de primaria de un centro particular contando con una muestra de 85 estudiante de edad de nueve y diez años. Usó el método hipotético deductivo, empleó dos instrumentos: test de lectura; y prueba de adición y sustracción basado en la teoría de Polya. Los estudios arrojaron una correlación entre las dos variables de 0.263. Concluye que hay estadísticamente relación positiva en las variables destacando un nivel alto en la primera variable.

Para Durand y Bolaño (2013) en Colombia publica *Resolución de problemas matemáticos: Un problema de comprensión en el quinto grado de básica primaria de la institución educativa Thelma Rosa Arévalo del Municipio Zona de Bananera del Magdalena, Colombia*. El objetivo es establecer la existencia o no de relación entre las dos variables investigadas en los participantes. Aplica el enfoque cuantitativo no experimental y de diseño correlacional, ya que relaciona las variables de estudio que son comprensión y resolución de problemas matemáticos. Tuvo la participación de 20 alumnos de 5to grado

cuya condición socio económica es de riesgo de violencia y pobreza. El estudio llegó a las conclusiones de evidenciar que en los estudiantes que poseen dificultades de comprensión lectora repercute significativamente en la resolución de problemas.

Según Rosales y Salvo (2013) con la tesis *Influencia de la comprensión lectora en la resolución de problemas matemáticos de contexto en estudiantes de quinto y sexto año básico de dos establecimientos municipales de comuna de Chillá*,. El estudio procede del centro de estudio Bío- Bío cuyo nombre alternativo es Sistema de Bibliotecas- Chile. El objeto de la investigación está en ver la influencia entre las variables de comprensión lectora y solución de problemas matemáticos de niños que tienen diez y doce años de edad. La metodología es cuantitativa deductivo en el diseño de investigación correlacional. Realizó el estudio con una población de 84 alumnos de 5to y 6to grado de primaria. Utilizó dos instrumentos según la variable. El de comprensión lectora fue el test de Cloze. El de resolución fue una prueba de 10 problemas. El investigador concluyó que hay diferencias significativas entre las dos secciones influidas por la preparación y metodología que el pedagogo aplica.

Asimismo, Marín (2012) presentó un trabajo de investigación titulado: *Nivel de comprensión lectora de textos narrativos y de problemas matemáticos de los estudiantes de primer y segundo ciclo de educación básica de la escuela de Aplicación República del Paraguay de Tegucigalpa, M. D.C., y su influencia en el planteamiento de un modelo aritmético para resolver un problema matemático*. Este estudio fue desarrollado en la Universidad Francisco Morazán.. Tuvo el enfoque cuantitativo, no experimental, transeccional. Tuvo la población de 930 estudiantes, la muestra fue 265 que se conformaron por 152 estudiante del tercer grado y 113 de sexto grado. El instrumento empleado dos test y prueba para cada variable. El estudio concluyo que los alumnos del 3er grado de ocho años y de 6to de nueve años tiene un bajo nivel de comprensión lectora por no reconocer las ideas principales y secundarias y esto influye en la resolución de problemas.

Según, Aguilar y Navarro (2000) ejecutaron un taller de estrategias de resolución de problemas matemáticos para estudiantes de 3er grado de primaria. Evaluó habilidades de 98 estudiantes con edad promedio de ocho años. Se utilizó un grupo de control sin entramiento y un grupo experimental con entrenamiento. El instrumento empleado se clasifica en dos partes: Conjunto de Problemas Aritméticos Elementales Verbales (PAEVSO) modalidades A y B, y el Programa Instruccional de Resolución de Problemas

Aritméticos Elementales Verbales de una Sola Operación (PIRPAEVSO). Concluyó que hay un mayor rendimiento en el grupo con entrenamiento que con el que no tenía entrenamiento.

Los antecedentes nacionales presentan los estudios de Gutarra (2018) en la tesis: *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en los estudiantes del segundo grado de primaria*. Obtuvo el grado de maestra en Educación de la Universidad César Vallejo. Determinó la correlación que hay entre comprensión lectora y resolución de problema matemáticos al plantearlo como objetivo de investigación. Se aplicó en estudiantes de primaria del 2do grado de la RED N° 025 en UGEL 01. El método de investigación es cuantitativo, hipotético deductivo, no experimental, correlacional sobre una población de 274 entre niños y niñas de primaria del 2do grado. Contó con dos instrumentos de medición por cada variable Para la comprensión lectora, usó la prueba de complejidad lingüística progresiva del segundo grado tipo A (CLP- 2 A). Utilizó una práctica de resolución de matemática diseñada para el estudio. Obtuvo la conclusión que hay una correspondencia entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos. Los niños del 2do de primaria que poseen un alto nivel de comprensión lectora tiene un alto nivel de resolución de problemas.

Para Casimiro (2018), en su tesis titulada *Comprensión lectora y su relación con la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de cuarto grado de un colegio privado de Chorrillos*. Optó el grado de magister en Problemas de Aprendizaje desarrollada en la universidad César Vallejo. El objetivo fue identificar la correlación entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de cuarto grado de primaria en un colegio de Chorrillos. Estudio cuantitativo, no experimental, correlacional. Los participantes fueron 102 sujetos que cursan el cuarto grado de primaria. Empleó técnicas de observación, análisis bibliográfico, encuesta, fichaje y cuestionarios tipo prueba. Las conclusiones arrojaron que existe correlación de variables según los tipos de comprensión: literal, re-organización, inferencia, sin embargo en el nivel de criterio hay una correlación significativa baja.

Según Montes (2017) en su tesis titulada: *Hábitos de lectura y su relación con el nivel de comprensión lectora de los alumnos de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje*. Obtuvo el grado de maestro en Educación por la universidad José Faustino Sánchez Carrión. El objeto de estudio fue establecer la correlación entre los hábitos de lectura y la comprensión de texto en los alumnos de universitarios de

especialidad de primaria. Fue un estudio cuantitativo, correlacional, descriptivo y transaccional. Contó con la población de 323 alumnos y la muestra es 287 alumnos. Utilizó tres técnicas: encuesta, fichaje de registro y estadística. El instrumento fue doble para cada variable. Los resultados recibieron un análisis de nivel descriptivo donde se usó la frecuencia y porcentaje y en el nivel inferencial arrojó el r de Pearson a un nivel de 0,05. El estudio concluyó que hay correlación directa, moderada y significativa en las dos variables.

Asimismo, Cruz (2017) en su tesis titulada: *Comprensión lectora y su resolución de problemas matemáticos en estudiantes del 5 grado de educación primaria de una institución educativa privada del distrito de los Olivos- Lima*. Tesis presentada para optar el magister en Educación por la Universidad César Vallejo. El objetivo estableció la correlación entre la comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos. Usó el diseño correlacional. Dispuso de una muestra de 147 participantes del quinto de primaria. El instrumento fue doble. Uno para comprensión lectora denominado de complejidad lingüística progresiva (CLP) adaptado al Perú y la otra fue una práctica de resolución de problemas matemáticos validado por expertos. Estableció la correlación significativa entre las dos variables determinando que donde hay un buen desempeño de comprensión lectora existe un buen ejercicio en resolución de problemas.

Según Rodríguez (2016) en su tesis: *Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primaria de instituciones educativas distrito de Comas*, cuyo problema fue establecer si existe correspondencia entre las dos variables y con la hipótesis de que existe relación significativa. Los aplicó en estudiantes de tercero de primaria con una muestra de 208 participantes. Halló correlación significativa directa positiva. Para Barrientos (2015) en su tesis titulada: *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de tercer grado de primaria de una institución educativa estatal de Barranco*. Tesis para obtener maestría en psicología en aprendizaje de la Universidad Ricardo Palma. El objetivo fue determinar la relación de la comprensión lectora y la resolución de problemas matemáticos. Tuvo la muestra de 103 participantes del 3er grado de primaria, pertenecientes a la Institución Santa Rosa. Aplicó la Prueba de primera Forma A (CLP-3 A) y la prueba de resolución de problemas construida para esta investigación con validación de expertos. Concluyó en la existencia de una relación significativa entre las dos variables en un grupo de 103 estudiantes mujeres.

Las teorías relacionadas a la investigación contemplan en primer lugar a la variable de comprensión lectora. Se presenta a continuación, enfoques de la comprensión lectora. El área de comunicación que propicia la comprensión lectora en el presente se debe a dos esfuerzos por comprender la lectura desde un horizonte más amplio que la simple reproducción fonética y decodificación de signos. La comprensión lectora tuvo su génesis teórica en los denominados procesos interactivo y transaccional. La comprensión entendida como un proceso interactivo se fue cultivando en los finales de la década de los setenta. Esta iniciativa generó que se valore los conocimientos que se posee antes de la lectura. Estos elementos que anteceden a la lectura deberían ser utilizados para que los estudiantes puedan relacionarse activamente con el libro para así poder generar autónomamente sus propios saberes o significados. Goodman (1982) fue uno de los abanderados de este modelo donde el alumno es un actor dentro de la lectura porque entra en relación dinámica con el texto. Los conocimientos que trae el lector y lo confronta con la lectura tendrán un papel importante en la comprensión entendida como proceso. Esto trae en el niño un generar recursos para poder argumentar o exponer sobre la comprensión de lo que ha leído.

La comprensión también se postula como un proceso transaccional que lo propone Roseblatt (citado en Goodman, 1982). En esta teoría la comprensión sería el encuentro entre lo conocido y lo ignoto. Este encuentro se da en el ámbito del texto que suscita en el proceso una síntesis que permita la concepción del significado ante lo leído. Estas posiciones fueron sacando al descubierto que la comprensión y la lectura exigen de habilidades de tipo gnoseológica. Gnoseológica porque hay una interacción del conocimiento previo a uno nuevo. En esta misma línea, entendían que existían unos pasos que debe sucederse de manera sistemática como son el reconocimiento de palabras, comprensión y evaluación dentro del mismo proceso. Las habilidades que se postularon inicialmente fueron comprensión, inferencia que es descubrir lo que no es evidente, reflexión y visión crítica que someta a juicio las ideas, autor y calidad del texto. La lectura comprensiva exige el cultivo y potenciación de diversas habilidades.

Desde este enfoque existe una variedad de definiciones de comprensión lectora, pero debemos señalar en nuestro análisis una introducción sobre la lectura; definir la lectura como antecedente de la comprensión. La lectura y el hábito de lectura se asumen como necesarios para poder adquirir la comprensión. Una persona que no lee se limita en su desenvolvimiento como ser pensante. No desarrollar la capacidad de lectura trae como

consecuencia un cierre de posibilidades para que la persona pueda crecer intelectualmente y también pierde oportunidades de poder conocer otras áreas del hombre como la educación de valores, asimilación de la cultura que nos precede. Leer nos abre muchas posibilidades de desarrollo.

La primera definición de lectura que podemos mencionar procede del diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2018): “Acción de leer”; y buscamos el verbo leer en el mismo diccionario cuya primera acepción reza así: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados” (DRAE 2018). De este último, observamos que la lectura se ve ligada a la comprensión. En este caso es un acierto porque la lectura no se puede circunscribir a la simple decodificación de grafos. Por ello, no podemos reducir el acto de leer como un asunto simple de decodificación de lo escrito. La lectura se encuentra en un contexto mayor horizonte denominado comprensión donde los estudiantes recurren a ella para obtener información, aclarar dudas o justas aspiraciones, capacitarse para una evaluación o por la búsqueda de un bien superior como puede ser el espiritual. La lectura es un primer paso para poder alcanzar la comprensión. Un paso que debe aprenderse y superarse.

Desde los enfoques de comprensión lectora, el estudio presenta la definición de la lectura. Según Goodman (en Ferreiro, 1982) el lector define la lectura como la acción de interpretar el texto sobre la experiencia del sujeto como ser cognoscente. Por esta razón, toda definición de lectura, según el autor, pueden tener sus propios matices divergentes, pero todas deben interconectarse en que la acción de leer supone interpretación e intelección del mensaje escrito. Esta interpretación e intelección supone el trascender la mera articulación de palabras o la simple decodificación de los signos y gráficos morfológicos. Un tipo de habilidad es la lectura. Y como toda habilidad supone aprenderla por medio de la práctica constante. Este proceso se inicia por aprender a leer y escribir en la escuela como institución que complementa la educación de los padres.

Por ello, según Goodman, como toda habilidad supone procesos cognitivos y perseverancia por el estudiante para ejercerla y perfeccionarla (Ferreiro, 1982). Como proceso cognitivos se debe proceder por una ciencia que determine los pasos de manera metódica para aprender la lectura y como proceso que implica la perseverancia supone la voluntad del lector por querer adquirir dicha habilidad. En estos dos procesos juega un

papel muy importante el profesor que se presenta como mediador creando situaciones de aprendizaje y como persona motiva al estudiante a seguir creciendo.

Para Cooper (1990) destaca que en la lectura existe una interacción dinámica entre el sujeto que lee y el texto que lleva a la comprensión. La comprensión se entiende como un proceso de construcción del significado por el camino de internalizar las ideas principales del texto y enlazarlas con las ideas que preexisten en el lector. Tenemos una relación dinámica del lector y el texto que supera una simple reproducción de lo escrito en fonemas e ideas. Porque las ideas que contienen el texto son reconstruidas por el lector al relacionarlas con sus ideas previas a la lectura. Este encuentro de ideas previas e ideas del texto lleva a la construcción del significado por parte del lector que supone un nivel de comprensión. En Mendoza (1998) se quiere ir más allá del mecanicismo de decodificar y reproducir fonémicamente un texto. Él resalta que la lectura es una especie de interculturación entre el lector y el texto. Hay una confrontación valorativa de conocimientos, ideas y valores culturales. El lector se confronta con la cultura del texto y a la vez la cultura del texto se confronta con la propia del lector. Podríamos afirmar que se da una especie de mezcla comprensiva entre el mundo del lector y el mundo de la lectura.

Por otro lado, Bravo (1999) destaca que la habilidad de leer supone que los niños hayan tenido una madurez psicolingüística. Esta madurez permite discriminar auditivamente sílabas y fonemas, y también una red mínima de conceptos semánticos con atención a las claves ortográficas del idioma. La habilidad de la lectura exige haber transitado por períodos sensitivos que permitan al lector distinguir sílabas como conceptos. Podríamos afirmar junto con Bravo que la lectura supone tener un progreso a nivel léxico. Conocer los términos y conocer los conceptos que representan dichos términos. Mientras que Pinzás (2001) propone a la lectura desde los conceptos contemporáneos como un proceso constructivo. El lector arma en la mente construyendo a partir de la lectura una interpretación personal del texto. Esto supone que el lector ejerce el razonamiento sobre el material escrito. La postura constructivista es asumida por Pinzás porque el lector no lee sobre una tabula rasa sino que el sujeto posee toda una arquitectura mental de conceptos e ideas de su propia experiencia que está caracterizada por su entorno. Esta arquitectura mental exige una interpretación del texto que es sometido a una comprensión desde la perspectiva del lector.

La definición de comprensión lectora se debe considerar en relación con la lectura. La comprensión se integra dentro de la lectura como habilidad adquirida. Lo primero que debemos afirmar es que la lectura se le debe considerar más allá que la decodificación. Superar la mentalidad de la lectura como decodificación nos introduce a ubicar a la lectura en el horizonte de la comprensión. La lectura se debe presentar como comprensión. Una adecuada definición de lectura sería desde el binomio de comprensión lectora. Comprensión lectora nos ayudará a tomar en cuenta donde debemos poner esfuerzo al momento de enseñar la habilidad de la lectura en las escuelas.

Según Solé (1992) la comprensión lectora debe categorizarse como habilidad que es susceptible de comprensión, evaluación y aplicación en los diversos textos según las metas propuestas a nivel cognoscitivo. Solé entiende que la comprensión lectora se despliega en la comprensión que hace el lector, la evaluación que hace el lector al confrontarse con las ideas que el texto propone; y cómo esas ideas nuevas que la lectura propone se pueden aplicar al mundo real del lector. Estas tres implicancias de la comprensión lectora tienen niveles de complejidad que pueden ser exigidas por el nivel de desarrollo del lector. Por esta razón, según Solé (2009) el comprender lo que se ha leído es relacionarse con el autor por medio del texto sobre conocimientos, información, realidades que comunicar, entre otros. El leer nos hace próximos a la cultura del escritor, beneficiando y contribuyendo al acervo cultura del lector. La lectura hace posible el encuentro con la cultura propia o con la de otros. Encuentro con la cultura de generaciones que precedieron y que supieron plasmar los valores que se mantienen en el tiempo. La comprensión está ligada al hábito de lectura donde se contrasta dinámicamente las ideas del lector con las que proporciona la lectura.

La lectura en tanto que comprensión supone una adquisición de nuevos conocimientos, conceptos, términos por esta razón para su asimilación eficaz debe existir en el lector un hábito de lectura que se ejerce día a día. Esto supone contraste con las ideas que anteceden a la lectura y supone posterior a la lectura un aprendizaje. Los hábitos de lecturas reciben su fortalecimiento desde el ejemplo que pueden recibir los niños de sus padres y también de la motivación que puede crear el profesor como mediador del aprendizaje. Las probabilidades que un niño pueda desarrollar el hábito de lectura en un hogar de papá y mamá leen son muy altas. Para este tiempo, existe una gran variedad de textos que están siendo elaborados para la edad de los lectores. Estas iniciativas de lecturas

con destinatarios infantiles o escolares responden a la posición teórica que el lector hace uso de sus experiencias previas y que para un niño pueden estar claramente detectadas. La elección de lecturas para los estudiantes es también una labor relevante del docente.

Para Catalá, Catalá, Molina y Monclus (2007) señalan que la comprensión lectora se constituye en el poder del lector de construir el significado por medio de la información de nuevas ideas. Estos significados novedosos proporcionan al lector nuevos conocimientos que se articulan con los conocimientos antecedentes que están en la memoria y que permanecerán en ella. Por eso la comprensión lectora supone rechazar la comprensión única porque según el mundo cultural o conocimientos previos que posee el lector alcanzará una comprensión que corresponde a su constructo personal. La comprensión lectora posee un gran potencial según el lector por su nivel de desarrollo cognoscitivo, cultural, emocional. El docente tendrá que tener un alto grado de juicio crítico para poder estar abierto a la creatividad de los niños que surge por el esfuerzo de llevar a cabo esa síntesis entre el texto y sus esquemas previos. Por ello, la lectura se vuelve un generador de conocimiento sin fin.

Diáz y Hernández (2002) afirman que la comprensión lectora es actividad constructiva. Ella genera la acción interna entre el ser del lector y del texto, bajo el contexto o hábitat propio del estudiante que recurre a sus propias estrategias de lectura. Una comprensión lectora responderá a la mayor cercanía que puede tener la lectura con el mundo cultural de lector. Por eso, las lecturas deben tener relación según el mundo cultural del lector y sobre todo cuando estos son niños. La elección de lecturas por parte del docente deberá contar con el hábitat del niño para desarrollar la comprensión lectora según estos teóricos. También, Alliende, Condemarín y Milicic (2004) establecen que la comprensión lectora debe tener como fin la adquisición de la habilidad donde el estudiante comprende el mensaje que el texto o escritor quiso perpetuar. Interesa señalar que esta perspectiva viene a complementar a la construcción de la significación porque busca que el lector se sume al esfuerzo de comprender el mensaje que quedó perpetuado en el texto escrito.

Asimismo, Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007) valoran la prueba ACL, que se le denomina comprensión lectora es resultado de hacer la construcción del significado del texto que se integra a nuestra estructura mental. Esta estructura se enriquece cuando recibimos informaciones nuevas que son valoradas con las informaciones previas a la

lectura y deberán estar presente en la memoria según su uso en un tiempo o para siempre. Ellos, los autores, enumeran tres aspectos en la comprensión lectora: el estudiante lector, el texto y el ejercicio de la comprensión. Los autores arriba mencionados entienden que la comprensión se da en la interacción del estudiante, el libro y el contexto presente que circunscribe el acto de lectura. Esta interacción suscita preguntas y respuestas de comprensión que sirve para fortalecer lo entendido.

La evaluación de comprensión lectora se abordará en las siguientes líneas. La comprensión lectora tiene que ver con la habilidad del lector para construir un significado para él a partir del texto. Entonces hay aporte interpretativo del lector y lo que dice el texto en sí. En último término esto genera en el lector una estructura mental enriquecida por los nuevos conocimientos que la lectura suscita.

Con relación a la lectura comprensiva Catala, Catala, Molina y Monclus (2007) proponen tres componente o niveles de evaluación. El primero es micro estructura donde se observa en el lector el reconocimiento de palabras, identificación de tiempos verbales, puntuación, empleo adecuado de conectores lógicos. Este podría denominarse también como un nivel básico donde el lector hace un ejercicio casi instantáneo de reconocimiento de sus saberes gramaticales, morfología, léxico o semántico.

El segundo es macro estructura donde el lector debe jerarquizar la información o ideas, intercambia ideas en el texto, construye significados nuevos de las palabras para elaborar frases. Hay un ejercicio de las ideas pre existentes en el lector frente a las nuevas. Puede ser inferencial o interpretativa. El lector puede anticiparse a lo que lee. Es una parte esencial de la comprensión lectora. El tercero es super estructura donde observamos que el estudiante reconozca la tipología del texto, produce textos distintos. Este nivel de comprensión supone el juicio crítico sobre lo leído. El lector entiende que puede emitir juicios subjetivos sobre lo leído, identificarse con personajes del texto, o con el autor del libro, Así un lector eficiente podrá deducir, expresar opiniones y generar juicios.

Estos niveles de comprensión manejados por el docente serán de utilidad para guiar a los estudiantes al desarrollo de la habilidad. Así, estos niños se comportaran frente al texto de modo activo y no meramente pasivo o receptores. Esta actividad fortalece el interés y motivación del niño por querer practicar la lectura pues genera un cierto y fructífero placer (Stutz, Schaffner y Schiefele, 2016). También los niños al ver el potencial

que ellos poseen al tener en sus manos un texto pueden crear el hábito de la lectura con la búsqueda de nuevas experiencias por medio de la misma lectura. Y si se le suma a la visión socio constructivista entendemos que la lectura en tanto que es comprendida en el conjunto de un grupo humana, los compañeros de clase, los beneficios se maximizan. Porque las inferencias, conjeturas y juicios críticos se multiplican por cada niño que posee su propia identidad.

La evaluación debe tender a una evaluación formativa en la comprensión de los textos (Miranda y Rojas, 2019). Esto se denomina la metacompreensión lectora. Ella se entiende como suscitar el interés del estudiante por la lectura en tanto que reconoce los procesos de comprensión de los textos. Al conocer estos proceso el estudiante está en capacidad de poder internalizar y tomar control sobre su inter acción con el texto. Catalá, Catalá, Molina y Monclus (2007) invitan a que el docente esté atento cuando el niño presenta dificultades de comprensión y una forma de afrontarlo es seleccionar partes del texto o invitarlo a continuar porque puede que al final comprenda en general, también el uso del diccionario antes palabras ignotas es una buena estrategia como también el diálogo entre sus pares; invitarlo a preguntar o inferir sobre los gráficos, o presentarle técnicas para leer.

Las estrategias para la comprensión lectora deben ser considerada por los docentes para un aprendizaje eficaz (Blachowicz y Ogle, 2008; Meyer, y Ray, 2017). Los niños que leen y sin embargo no comprenden los leído puede que tengan una deficiencia en el conocimiento de estrategias de comprensión y por falta de una estimulación oportuna (Brook, Kendeou, Lousberg y Viseer, 2017). Estrategias que hacen mención al cultivo de habilidades. Las habilidades para la comprensión en la lectura son de tipo cognitivas y meta cognitivas según Solé (1999). Estas habilidades deben estar presente en la planificación pedagógica de la sesión de modo que se cree las condiciones del aprendizaje esperado. Estas estrategias son procesos mentales que se despliegan en pasos jerarquizados y ordenados de manera lógica. El lector debe tener conciencia del fin que supone la lectura para vida diaria. Este fin debe orientar la confrontación de los saberes previos con la nueva información que se adquiere con la lectura. Todo este regido por una estrategia de lectura.

Las estrategias cognitivas son las actividades mentales que realiza el lector. El Ministerio de Educación (2007a) señala que las estrategias cognitivas facilitan al estudiante un alto nivel de comprensión del texto y también hace posible la construcción de

conocimientos en base a la lectura. Menciona que las estrategias son: leer y confrontar la información nueva con la de la memoria; visualizar imágenes que pueden presentar las lecturas de modo que el lector cree preguntas afines; establecer inferencias en base al texto como pueden ser desde los personajes, sobre sus acciones pasadas o futuras; previsualizar o predecir acontecimientos según el texto para que el interés por la lectura se acreciente y evitemos el abandono de la misma; encontrar las ideas madre del texto; elaborar resúmenes en base a las ideas principales, personajes, enseñanzas que puede hacerse por organizadores visuales; y por último nos señala que el lector pueda solucionar el posible conflicto que supone confrontarse con un nuevo léxico.

Las estrategias metacognitivas son las estrategias que todo lector debe aspirar para obtener un alto nivel de comprensión. El Ministerio de Educación (2007a) menciona dos estrategias: monitoreo y reparación de comprensión.. La estrategia del monitoreo está en el docente que observa el proceder el estudiante para cerciorarse lo que aprendió y si sus respuestas corresponden a la lectura en todo el proceso de lectura. La estrategia de reparación son las estrategias que se aplican para iniciar o reconducir la comprensión del texto que se está ocupando en la sesión de aprendizaje. Estas estrategias son propiciadas por el profesor antes, durante y después de la lectura del texto (Jia y Liang, 2017). El antes ayuda a crear interés por la lectura (Wigfield, A. Gladstone, J., y Turci, L., 2016); el durante por la confrontación de conocimiento previos de modo que se vaya direccionando hacia las ideas principales del texto, y el después es suscitar la síntesis de lo leído ya sea por un organizador visual.

Los factores que intervienen en la comprensión lectura según Bravo (1999) que debemos tomar en cuenta son en primer lugar el tipo de texto que supone identificar tanto el tipo de texto como el conocimiento que se quiere transmitir por parte del lector hará más pronto la asimilación de las ideas en la memoria. La distinción y la elección de los géneros literarios ayuda a hacer más cercano la comprensión. Para un niño de primero de primaria, el genero del cuento puede ser más efectivo que la prosa porque el mundo del infante supone mucha imaginación y casi siempre bajo un entorno lúdico. El segundo punto a tomar es la la motivación que puede ser multivariable: imágenes, tipo de letra, y entre otras. Para los niño primeria los dibujos ayudan al docente para que hagan inferencias y la presentación por colores hace más atractiva la lectura para el niño.

El tercer punto que propone Bravo (1999) es el contexto. En este punto se divide en el ambiente colegial y el otro es el familiar. En el primero está la relación profesor y estudiante con los condiscípulos: la empatía que el pedagogo debe cultivar con sus alumnos puede ser constituir un ambiente resonante. Quienes ejercen la pedagogía por vocación saben que se puede enseñar más por lo que uno es que por lo que uno sabe. Dentro del ambiente colegial, está la relación del tiempo específico de la lectura como son las sesiones de clases deben que incluir momentos específicos para que los niños puedan leer y donde se pueda aplicar estrategias de monitoreo y de redireccionamiento. Dejar que el niño lea en casa donde no hay hábito de lectura es abandonarlo a la deserción por la lectura. También está en el ambiente escolar el material y tipo de texto ya que los textos deben tener condiciones óptimas de presentación y conservación para que el niño tome importancia de lo que va a realizar. Y por último, se señala los métodos de lectura que los profesores con las estrategias específicas deben mostrar a los niños los métodos de lectura más acordes a sus capacidades.

Para terminar el factor contexto está el entorno familiar. Estos incluyen las pautas de crianza y relación padres e hijos. Los padres con hábitos de lectura suscitarán en sus hijos de manera natural la curiosidad para leer. Si los hijos pueden tener momentos de compartir con sus padres donde medie un libro traerá la pasión por la lectura. Los padres también pueden hacer un monitoreo libre de la lectura de sus hijos en casa. También está las expectativas de los padres sobre sus hijos en la formación de comprensión lectora: Si los padres entienden que el cultivo de la comprensión lectora es importante, los hijos tendrán en cuenta la relevancia de la misma. Pero si los padres se encuentran en la posición de lo que se denomina el cultivo de las letras carece de científico, tendremos un posible niño que desprecie la lectura. Y por último, los hábitos de lectura en la familia. Ésta es una pieza clave, el testimonio de los padres para crear el amor a la lectura y así suscitar en el niño las habilidades de la comprensión y expresión (Lepola, Lynch, Kiuru, Laakkonen, y Niemi, 2016).

Para Vallés (1998) son cuatro factores que intervienen:

1. Conocimientos previos: Sobre ellos se construye la comprensión. Debe tenerse en cuenta los saberes previos que pueden motivar, crear interés y suscitar nuevas búsquedas de lectura.

2. Competencia del lector: Expresado en el léxico y el uso de estructuras sintácticas en su desenvolvimiento conductual. Un niño tienen un léxico que recién se va enriqueciendo por esta razón los textos deben atender a una gradualidad de la exigencia de lectura. Las construcciones sintácticas en los niños deben ser acordes a su pensamiento concreto e imaginativo.
3. Esquemas: Es la organización de acumulación de información en la memoria que se dispone a recibir nuevos conocimientos. Los esquemas son las ideas estructuradas y jerarquizadas que vamos almacenando en nuestro entendimiento y que son reelaboradas por asimilación de nueva información. Los niños tienen y poseen esquemas que con el paso del tiempo se van complejizando si se les cultiva la comprensión.
4. Procesos de almacenamiento: Es el hábito del lector a recurrir a los esquemas mentales para recuperar datos, información y conocimiento. Todo lector al enfrentarse con el texto recurre a sus esquemas mentales para contrastar y valorar la nueva información.

Según estos dos teóricos, la comprensión lectora tiene una variedad de factores que intervienen en su desarrollo. Atenderlos y aplicarlos a los niños puede ser un factor que determine su éxito en el desarrollo de las habilidades de comprensión.

Las dimensiones de la variable de comprensión lectora se asume la postura de Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007) que los enumera en cuatro. Estos autores manifiestan que son deudores de los aportes de Barret (1967) y de Johnston y Cooper.

La primera dimensión es la comprensión literal. Para Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007) es el reconocer los principales datos e ideas que están plasmadas en el texto. Entonces el estudiante, debe tener en este nivel identificar con facilidad la información principal y distinguirla de información primaria y secundaria. Debe estar en capacidad de establecer sinónimos y antónimos de las palabras, tomar conciencia de las nuevas palabras e identificar referencias de causa y efecto. Este primer nivel supone que el niño recurra a su léxico donde identifica los términos con los conceptos que pretende señalar. Si reconoce los conceptos podrá encontrar en cada término sus sinónimos y antónimos. En la lectura, encontrará nuevos términos que crearan en él la dificultad de buscar su significado pero que puede ser superado por varios medios: pregunta,

diccionario...Al reconocer el significado de las palabras podrá identificar las ideas principales del texto que supone una visión en conjunto del texto.

La según dimensión es la comprensión reorganización. Según Catalá, Catalá, Molina y Monclus (2007) definen este nivel como análisis, síntesis y organización de ideas o información expresada en la lectura. El estudiante asume labores frente a la lectura de clasificar, esquematizar, resumir y sintetizar. Este nivel señala al estudiante como constructor sobre el texto porque al haber analizado en sus conceptos e ideas principales, se pasa a sintetizar. Es decir, las ideas que fueron identificadas son puestas en relación entre unas y otras respetando la jerarquización que el lector determinó para cada una de ellas.

La tercera dimensión es la comprensión inferencial o interpretativa. Según Catalá, Catalá, Molina y Monclus (2007) el nivel inferencia e interpretativa se aplica al mismo tiempo a la información que se encuentra en la lectura, necesita deducir, predecir, hacer hipótesis e interpretar. En este nivel, el lector que cuenta con su propio resumen o síntesis de lo leído vuelve sobre el texto para interpretar que significa deducir sobre lo pasado o predecir sobre el futuro de lo narrado.

La cuarta dimensión es la comprensión crítica o profunda. En Catalá, Catalá, Molina y Monclus (2007) proponen la dimensión crítica cuando el lector aclara, interpreta subjetivamente y que puede haber rechazo o juicio crítico de lo que lee u observa. Es la emisión de una posición del lector frente al texto. Este es el nivel más alto que supone un buen ejercicio de los anteriores. En este caso, el nivel exige del lector una posición crítica sobre lo leído. Debe tomar parte sobre los personajes, sobre las ideas del autor, de las acciones o acontecimientos, es decir, si lo parece correcto o no, si le parece que es acertado o no. Con ello, el lector debe crear su propia argumentación que respalde su posición. Podemos dar una última consideración sobre las dimensiones en general. Estas dimensiones suponen la presencia de cada una en el orden que hemos explicado. No podemos llegar a la comprensión crítica sino hay desarrollo en los tres niveles previos. Por eso deben potenciarse cada nivel del estudiante. Los esfuerzos deben estar organizados según el nivel de desarrollo de cada lector. El nivel de comprensión crítica que es el más alto resulta de la inferencia que el estudiante hace de la opinión sobre el mensaje del texto extrayendo consecuencias y discriminando en todo momento.

Nuestro estudio de investigación utilizará estos cuatro niveles de comprensión lectora presentado por Catalá y donde provee la prueba de comprensión lectora para el primer grado de educación primaria. En síntesis, la investigación se elaborará con los cuatro niveles de comprensión lectora: comprensión literal, reorganización, inferencial y criterial. Entendemos que el primer nivel es el más fácil pues supone una decodificación e identificación de las palabras. La comprensión reorganizacional supone un grado mayor de dificultad porque el estudiante debe estar en capacidad de hacer un resumen de lo leído, reorganizarlo en un organizador que muestra un nivel de aprendizaje significativo porque da un nuevo orden y guarda memoria de la nueva información. El tercer nivel inferencial supone que el estudiante puede deducir de la lectura ciertas problematizaciones que se dan a excusa el texto luego interpretar el texto para absolver problemas precisa de un alto grado de comprensión. El cuarto nivel que es el criterial, el estudiante emite su propia opinión con fundamento a lo leído o según las ideas del autor. Los pedagogos debemos estar atentos a propiciar en nuestros estudiantes el desarrollo de la comprensión con vistas a la opinión o juicio crítico. El acompañamiento debe respetar estos niveles y también una gradualidad de exigencia generando en el lector una actitud activa frente a la lectura.

Las teorías en relación con la variable de resolución de problemas aditivos se desarrollan a continuación. El paradigma constructivista es la posición que asume el estudio. Los paradigmas de la educación van sucediéndose unos a otros. El paradigma constructivista está siendo valorado en el presente como el que responde de manera más eficaz a los retos del presente. El Ministerio de Educación que está en constante renovación hace suya esta perspectiva pedagógica. El Ministerio de Educación (2010) considera que los profesores que imparten las matemáticas debe configurar sus programaciones en vistas a que sean útiles para la vida y proporcionarles las rúbricas que les permitan a ellos mismos poder evaluar su proceso de aprendizaje donde tomen conciencia de sus conocimientos previos y que los nuevos sean valiosos para afrontar sus problemas diarios.

Por esta razón, el constructivismo que privilegia al estudiante al definir el proceso pedagógica al aprendizaje sobre la enseñanza. El aprendizaje está en el centro el estudiante. En la enseñanza, se privilegia la acción del maestro. El constructivismo apela a poner en el centro al estudiante y el maestro es un mediador. Como el principal actor es el estudiante se centra en la acción del mismo. Se aprende en tanto se hace algo. Se aprende

cuanto se ha generado autónomamente su conocimiento gracias a las actividades que el profesor puede crear en el entorno pedagógico. El estudiante no es pasivo sino que es activo, participa, crea, razona y tiene juicio crítico. El constructivismo retomaría las enseñanzas del epistemólogo Jean Piaget (1977) quien afirmaba que es el estudiante que debe adaptarse a nuevas condiciones e aprendizaje que pueden ir de un nivel más sencillo a uno más estructurado. La adaptación a situaciones que se presentan como problemáticas se hace posible por las acciones propias del sujeto que son propuestas como educativas por parte del maestro.

Otro teórico que aporta a la visión constructivista es Lev Vygotsky (1978) quien ayuda a entender que el aprendizaje se debe construir de manera social porque los sujetos estamos sometidos a constantes relaciones entre pares en contexto cultural. La educación debe tener una contextualización porque el hombre es un ser contextualizado en un grupo social. De tal forma, que las sesiones deben estar en relación con el contexto cultural de los niños y niñas como también de suscitar en las actividades la identificación y participación social (Liskala, Vauras, Lehtinen, y Salonen, 2011). David Ausubel (1968) aporta al constructivismo que los hombres conocemos por medio de estructuras mentales y que éstas se van generando por síntesis entre las previas y nuevos conocimientos. Entonces los procesos pedagógicos deben contar con los esquemas mentales de los niños para que sea significativo la nueva información que resulta construyéndose desde los saberes previos los nuevos conocimientos. El constructivismo toma en cuenta la experiencia previa con la que carga los estudiantes a la hora de iniciar una sesión de aprendizaje.

El enfoque constructivista revela uno de los puntos más importantes a tomar a la hora de crear las programaciones, unidades y sesiones de los docentes como el generar preguntas abiertas que los estudiante pueden responder apelando a su creatividad (Kocisky, Chwarz, Blunsom, y Dyer, 2017). Se debe pensar en el estudiante en su contexto cultural, su experiencia previa, su relación social y sus desempeños. El área de matemáticas debe y es como lo manda la educación en el Perú ser guiada por los principios del constructivismo. Unas matemáticas que sean significativas, centradas en actividades donde el estudiante es el centro, participativa, contextualizada, que susciten las habilidades o capacidades como la reflexión, pensamiento crítico, comunicación. Este es el enfoque que se asume para este trabajo.

La definición de resolución de problemas para Bandura (1998) entiende que si se quiere abordar desde una perspectiva constructivista es necesario configurar el aprendizaje en el área de matemáticas en base a la resolución de problemas. El constructivismo privilegia al estudiante como sujeto activo de su propio aprendizaje y de los conocimientos adquiridos se transfieren a la experiencia del mundo real. Se debe abandonar el simple ejercicio donde sólo se aplica la fórmula matemática y se obvia el esfuerzo de comprensión y búsqueda de la resolución por parte del estudiante. En Santaló (1985) infiere que enseñar matemáticas equivale a enseñar la resolución de problemas. Entiende que quien estudia matemática busca en el fondo saber pensar para solucionar problemas. Las matemáticas no debe estar circunscrita al mundo de lo abstracto sino que debe estar orientada a desarrollar las habilidades de resolución de problemas. La matemática debe ser concreta para el niño.

Para Polya (1989) enfatiza la capacidad del profesor para suscitar en los estudiantes la curiosidad porque ésta despertará el pensamiento independiente. Lo que no debe hacer el profesor es reducir su acción de enseñar a adiestrar a los estudiantes en operaciones rutinarias porque aquello mata el interés por la matemática. Importa crear un ambiente de clase que estimule investigar, descubrir, buscar, desinhibir y crear actitudes colaborativas. Asimismo, Vallés (2000) determina que la resolución de problemas está en relación a ciclos personales donde busca superar los obstáculos que tiene una tarea. Este proceso tiene fases: representar, planificar, ejecutar y supervisar según el plan. Tenemos en estas fases que el mismo estudiante toma la centralidad en la actividad ya sea para el inicio como para el final donde el mismo sujeto se evalúa con la intención de poder redireccionar si es el caso o fortalecer la habilidad de resolución de problemas.

Según Gagné (citado en Vilanova, 2001) conceptualiza la resolución de problemas como conducta que busca o descubre un camino a obtener una meta, en referencia a un principio o regla conceptual. Entonces sería la tarea que exige procesos de razonar complejo y no una solamente una actividad de asociación (Whumbey, Lochhead y Narode, 2013; Ebosele, 2012). En tanto, el Ministerio de Educación (2013) señala que la resolución de un hecho problemáticos se da cuando se aporta una solución a un problema del día a día. Esta postura quiere devolver a la matemática al mundo natural de los niños. No se trata de matematizar el mundo sino de concretizar las matemáticas (Mestre, 2013). También incluye la variedad de búsqueda con los medios y formas que utiliza el sujeto para sobrepasar los obstáculos. Porque la diferencia específica de los problemas está en que en

el inicio de la búsqueda de la resolución no existe una respuesta previa sino que mientras se va comprendiendo el enunciado se va construyendo con saberes previos la resolución (Schoenfeld, 2013; Ozsoy y Atman, 2009).

También Minedu (2016) señala que la resolución de problemas exige niveles de complejidad en la capacidad de solución, con el objetivo de continuar aprendiendo en el futuro, para favorecer a la sociedad y para la madurez del sujeto ante situaciones problemáticas. La resolución de problemas en tanto competencia sólo se evidencia en su ejercicio y este se muestra según el nivel de complejidad del problema que debe atender. Solucionar un problema de conflicto entre estudiantes es menos exigente o menos complejo que aquella autoridad como la policía debe resolver el problema de manifestaciones mineras cuando han tomado las vías de comunicación. Con este ejemplo, podemos entender que la formulación de los problemas debe atenderse de manera gradual en nuestro niños (Clements, y Sarama, 2011).

Caba precisar la distinción entre ejercicio y problemas para aclarar los conceptos. Debe diferenciarse entre el ejercicio y el problema como lo señalan Gil y Martínez (1983); Montagne, Enders y Dietz (2011). Cuando el sujeto posee de antemano la forma en el que de resolver el reto propuesto se debe considerar que se está realizando una resolución de ejercicio. Los autores afirman que en este caso el sujeto recurre a experiencias y representaciones previas que son suscitadas por la lectura del enunciado. Sin embargo, cuando el sujeto al afrontarse al enunciado y asume que no tiene una resolución inmediata sino que debe inferir por medio de una construcción de varias representaciones parciales, se está dando el escenario de un problema. Por esta razón, los escolares deben situarse frente a problemas y no sobre ejercicios en el desarrollo de habilidades. Los problemas suscitan lectura, creatividad, inferencia, capacidad crítica (Silver, 2009). Desconocer desde el inicio el camino de resolución es característica del problema que obliga al sujeto a buscar y construir la solución (Jacobse y Harskamp, 2012). Si el docente se centra en los ejercicios, en el fondo estaría simplemente instruyendo pero no formando. La resolución de problemas está abierta a la adquisición de habilidades.

La variable de resolución de problemas tiene factores que intervienen interna y externamente. Según Schoenfeld (1992) propone habilidades que requiere el estudiante para la resolución de problemas.

- a. Conocimiento básico o instrumentos matemáticos. Basado en el acervo intuitivo y conocimiento informativo sobre imperio del problema.
- b. Estrategia de resolución de problema (heurística). Está fundamentado por la teoría de Polya sobre las cuatro etapas de resolución de problemas: comprender el problema, elaborar un plan, llevar a cabo y mirada retrospectiva.
- c. Factores meta-cognitivos: Es el monitoreo y control de las destrezas cognitivas desde la perspectiva psicológica.
- d. Aspectos afectivos: Son las disposiciones y sentimientos personales del estudiante que configuran su postura frente a las matemáticas.
- e. Comunidad práctica: El aprendizaje en matemáticas es una actividad social y constructiva y no meramente receptiva.

En Ardila (2005) propone procesos que se implican en la resolución de problemas aritméticos son en base a régimen logográfico que involucra los números arábigos de 0 a 9 y un régimen fonográfico que proporciona verbalmente nombre a los números. Entonces la acción aritmética exige reconocimiento de números según proceso verbal y perceptual (número- símbolo y viceversa). Hay dos clases grupales de datos que pueden contener el mismo número. Para la primera clasificación de los números debe tenerse en cuenta el lugar que está ubicado en el planteamiento y el otro está basado al lugar según el orden. La operación aritmética exige destreza de diferencia óptica y específica para ordenar los dígitos en fila india, crear espacios e iniciar la operación de diestra a siniestra, a la vez que está actualizando la memoria y atención en el trabajo para sacar los conocimientos antecedentes del símbolo numérico.

La información que se establece en la memoria de largo plazo es de dos clases:

- a. Sintáctica: es clase tienen como contenido el saber de normas y procesos numéricos.
- b. Semántica: comprender el significado de los procesos a usar en la resolución de problemas particulares.

La resolución de problemas tiene unas fases como proceso cognitivo. El trabajo de investigación prevee el planteamiento Polya (1989) que se da en 4 pasos para la resolución de problemas.

Comprender el problema: Es la primera fase donde el estudiante debe familiarizarse con el problema. Es leer el problema, entenderlo y el alumno debe tener la suficiente motivación gracias a la mediación del profesor. Superada la lectura del problema el estudiante debe separar datos, incógnita o identificar una palabra que facilite el análisis y comprensión del problema.

Analizar el problema: El estudiante vuelve a leer el problema con el fin de interpretar sus elementos con los datos identificados. El estudiante analiza y selecciona una estrategia y un procedimiento acorde a la naturaleza del problema. Esta selección ayuda a resolver y solucionar el problema.

Solucionar el problema: El estudiante pone en aplica los saberes previos con el fin de desarrollar la temática que el profesor entregó. Entonces es el momento que el estudiante resuelve el ejercicio según los datos seleccionados.

Evaluación: El estudiante analiza el plan de resolución por medio de tomar conciencia si hay otra forma de buscar la solución al problema. Este paso siempre tiene como referencia los datos del texto y reflexión sobre el trabajo del estudiante en miras a la respuesta. Esta reflexión de los estudiantes es el paso más enriquecedor del aprendizaje. Estas cuatro fases son trabajadas de manera escalonada. Se ordenan a nivel de mayor complejidad.

A estos pasos que Polya plantea para cultivar las matemáticas, se le suma el aporte denominado los mandamientos del profesor de matemáticas. Los mencionamos porque ayudan a reorientar los esfuerzo que debe realizar un pedagogo en bien de sus pupilos. El primer consejo es que el maestro tenga interés por lo que enseña por ello sino tiene pasión por las matemáticas es mejor que lo cultive o se inhíba de dicha tarea. El segundo consejo es conocer profesionalmente lo que pretende enseñar: El tercero responde a una visión psicológica de valorar y saber leer los rostros de sus estudiantes con el fin de interpretar expectativas, dificultades y lograr un empatía. El cuarto es convencerse que la mejor manera de aprender del alumno que es que lo descubra el mismo estudiante. El quinto es superar la simple entrega de información por mostrarles el cómo lograr el conocimiento, el cómo promover actitudes gnoéticas. El sexto es darles la oportunidad que aprendan por medio de la conjetura. El séptimo es concederles que ellos mismos puedan comprobar su aprendizaje. El octavo es mostrarles que lo aprendido les será de uso para sus problemas

venideros en la vida cotidiana. El noveno es rechazar la tentación de revelar de inmediato lo buscado por el estudiante y así dejarlos que ellos conjeturen. El décimo es el rechazo de obligar a que los estudiantes nos acepten nuestras explicaciones.

La responsabilidad de los docentes en torno al éxito de nuestro estudiantes es grande sobre todo identificando las dificultades y afrontarlas con un buen enfoque (Catts, Nielsen, Bridges y Liu, 2016). Por eso, debemos adoptar las estrategias más efectivas desde el paradigma más efectivo como es para el presente el constructivismo.

La definición de problemas aditivos lo encontramos en autores y en el Minedu que a continuación lo exponemos. Nuestro estudio especifica la resolución de problemas matemáticos en los problemas aditivos. La razón es por continuo acento que pone el Minedu sobre la conveniencia de este enfoque por problemas aditivos:

Para Minedu (2015) en *Rutas de aprendizaje* señaló que la resolución de problemas debe ser presentado para consolidar el pensamiento matemático, el desarrollo de competencias y capacidades matemáticas en orden a los intereses y necesidades del estudiante. La resolución de problemas debe ayudar a relacionar comprensiblemente entre experiencias, conceptos y representaciones matemáticas. Así los niños percibirán e indagarán, en su contexto, por medio de acciones lúdicas, escolares y familiares, con dibujos y símbolos que le ayuden a generar hipótesis, hallar regularidades, entre otros. De esta forma el alumno progresa a nivel del pensamiento matemático y razonamiento lógico partiendo de estructuras concretas hasta el nivel más alto de abstracción. Para Minedu (2016) en Programa curricular de Educación Primaria vuelve a mencionar a describir este enfoque centrado en la resolución de problemas con el contexto dinámico del alumno. La resolución de problemas se debe concebir según los acontecimientos significativos donde el estudiantes no tiene de antemano una estrategia de solución y por ello deberá indagar y reflexionar individualmente y socialmente para superar los obstáculos en el ejercicio de hallar una solución. El estudiante recurrirá a sus conocimientos previos y reorganizará ideas y conceptos matemáticos en pos de una solución idónea del problema. Estos problemas en el tiempo serán planteados con mayor complejidad ya sea por el docente, en el mayor de los casos, como por el estudiante para obtener en estos últimos creatividad e interpretación. Tenemos un estudiante con autorregulación del aprendizaje y reflexivo.

Según Minedu (2017) en la Currícula Nacional vuelve a reafirmar este enfoque de resolución de problemas desde los problemas aditivos. Observamos la competencia resuelve problemas de cantidad que su definición está centrada en el estudiante que debe solucionar problemas o crear problemas de modo que haga uso o construcción de nociones de cantidad, número, sistemas numéricos, operaciones y propiedades. Además, el estudiante otorga significado según su contexto a los nuevos datos-conocimientos. Incluye la aplicación de estrategias por medio de selección de las mismas, procesos, unidades de medida y otros recursos. También hace del estudiante un sujeto que argumenta sobre las relaciones numéricas y operaciones. Por lo expuesto arriba, el Minedu está poniendo énfasis a una forma de plantear el cultivo de las matemáticas. Este énfasis se expresa en el grado de a estudiar, primero de primaria de la educación básica regular, según los problemas aditivos. Señalamos a continuación la definición de problemas aditivos o también llamados problemas aritméticos de enunciados verbales (PAEV).

Para Chávez, Raya y Guillén (2013) se definen los problemas aditivos como aquellos que se resuelven con una suma o con una resta, pudiendo tener diferentes relaciones entre los datos. Asimismo, Gómez y Puig (2014) afirman que los problemas aditivos son aquellos cuyo enunciado posee una información cuantitativa (datos son cantidades) y se solucionan, en vista a la pregunta que se define por una o varias cantidades. Estos problemas están relacionados con el lenguaje matemático de la vida cotidiana, estimulando destrezas y habilidades para solucionar problemas y cálculo. En el presente, esta forma de problematizar se presenta en las instituciones educativas porque poseen un rasgo semántico en su constitución interna, como en la mención de la incógnita y la presentación verbal del problema. Las premisas están dentro del contexto del alumno, donde las nociones, conocimientos y estrategias no poseen carácter excluyente para la resolución. Los alumnos los pueden resolver al entender, usando material concreto y al aplicar estrategias.

Las dimensiones de la variable de resolución de problemas aditivos que asumimos es según Chávez, Raya y Guillén (2013) quienes distinguen cuatro tipos de problemas que implican suma y resta donde la resolución es por medio de relación de datos:

La primera dimensión es la resolución de problemas de combinación. Según Chávez, Raya y Guillén (2013) son los problemas que presentan aquellas situaciones en las que hay cantidades parciales de un total. La estructura de estos problemas de combinación se representan según el siguiente cuadro:

Tabla 1
Resolución de problemas de combinación

		Parte		Todo
		Dato	Dato	Incógnita
Combinación	1	Dato	Dato	Incógnita
	2	Dato	Incógnita	Dato

Fuente: Chávez, Raya y Guillén (2013)

La segunda dimensión es la resolución de problemas de cambio. Según Chávez, Raya y Guillén (2013) son los problemas que presentan aquellas ocasiones donde existe acrecentamiento o mengua una cantidad de modo temporal.

Tabla 2
Resolución de problemas de cambio

		Cantidad			Crece	Decrece
		Inicial	Cambio	Final		
Cambio	1	Dato	Dato	Incógnita	√	
	2	Dato	Dato	Incógnita		√
	3	Dato	Incógnita	Dato	√	
	4	Dato	Incógnita	Dato		√
	5	Incógnita	Dato	Dato	√	
	6	Incógnita	Dato	Dato		√

Fuente: Chávez, Raya y Guillén (2013)

La tercera dimensión es la resolución de problemas de comparación. Según Chávez, Raya y Guillén (2013) son los problemas que presentan aquellas situaciones en las que se comparan dos cantidades.

Tabla 3
Resolución de problemas de comparación

	Referencia	Lo que se compara	Diferencia	Más	Menos
Comparación	1 Dato	Dato	Incógnita	√	
	2 Dato	Dato	Incógnita		√
	3 Dato	Incógnita	Dato	√	
	4 Dato	Incógnita	Dato		√
	5 Incógnita	Dato	Dato	√	
	6 Incógnita	Dato	Dato		√

Fuente: Chávez, Raya y Guillén (2013)

La cuarta dimensión es la resolución de problemas de igualación. Según Chávez, Raya y Guillén (2013) son los problemas que presentan aquellas situaciones en las que se quiere igualar una cantidad con otra.

Tabla 4
Resolución de problemas de igualación

	Referencia	Lo que se compara	Diferencia	Más	Menos
Igualación	1 Dato	Dato	Incógnita	√	
	2 Dato	Dato	Incógnita		√
	3 Dato	Incógnita	Dato	√	
	4 Dato	Incógnita	Dato		√
	5 Incógnita	Dato	Dato	√	
	6 Incógnita	Dato	Dato		√

Fuente: Chávez, Raya y Guillén (2013)

La formulación del problema de investigación se divide en general y específico. El problema general es: ¿qué relación existe entre comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal? Los problemas específicos son los siguientes: El primero es: ¿qué relación existe entre comprensión literal y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal? El segundo es: ¿qué relación existe entre reorganización de la información y resolución de proel tercero es: ¿qué relación existe entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer

grado de primaria del colegio Melitón Carvajal? El cuarto es: ¿qué relación existe entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal?

La justificación del estudio está es de gran importancia por permitir observar científicamente la correspondencia entre las dos variables. La justificación social versa que en los tiempos que les toca afrontar a nuestros estudiantes son distintos a los que nos tocó vivir. Esta época denominada pos moderna está marcada por la invasión de los TICs donde sobreabunda la información. El internet es una poderosa herramienta que nos proporciona información asincrónica e inubicua. Contamos con el ciberespacio. Por esta razón, nuestros estudiantes deben potenciar sus habilidades cognitivas y emocionales como herramientas que los ayuden a afrontar los retos del presente. Estas habilidades deben estar al nivel de poder discernir sobre la información verdadera con la información falsa o fraudulenta. Las habilidades de discernimiento se verán fortalecidas por manejar una mayor capacidad de comprensión lectora para poder seleccionar y transformar la información en conocimiento.

Porque la información es inmensurable porque a cada minuto va creciendo y no podemos pretender poseer todo la información. Además que también el conocimiento actual tiene una caducidad cada vez más corta, lo que se tenía por valioso puede que al año se haya convertido en obsoleto. Nuestros estudiantes deben poseer herramientas cognoscitivas como es la comprensión y resolución de problemas para sacar de la información que nos proporciona la sociedad y convertirlas en conocimiento. Este estudio quiere resaltar la importancia que debe darse en los primeros años de educación básica regular sobre la comprensión lectora y resolución de problemas. Una buena comprensión lectora en nuestros estudiantes de la posmodernidad los capacitará para una buena resolución de sus problemas que en nuestro estudio hemos circunscrito a los problemas aditivos. Este estudio sentará las bases para que nuestros estudiantes creen desde la información el conocimiento necesario para poder alcanzar en el nivel superior la sabiduría que es se perfila como uno de los fines de la educación de la humanidad.

La justificación teórica versa en que la investigación tendrá a nivel teórico fortalecer la fundamentación de la comprensión lectora para hacer más accesible las matemáticas a nivel general y así obtener mejores resultados en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Porque existe grandes índices de dificultades en la resolución de matemáticas y una forma de superar este proceso es por la comprensión lectora. Entonces, el estudio

resalta cómo entender la comprensión lectora, en qué dimensiones se compone para poder atender de manera sistemática y orgánica el avance en los estudiantes. Dotará entonces a los docentes una teoría que crea un camino ordenado de acompañamiento a los niños para que mejoren su rendimiento a nivel de lectura y en el área de matemática por medio de los problemas aditivos.

También pretende iniciar o continuar los esfuerzos que hacen los teóricos por querer relacionar dos áreas que probablemente se han configurado como antagónicas: el área de matemáticas y el área de comunicación. Se solía distinguir estas dos áreas con las categorías de ciencias y letras, pero que con el estudio creemos que esa categorización no debe ser como de dos líneas paralelas donde el estudiante se sitúa sino que debemos considerarlos como dos líneas que se entrelazan y fortalecen como una soga que a mayor enlace entre los hilos mayor es la fuerza que posee para sostener un peso.

La justificación pedagógica está en atender las dificultades que los estudiantes tienen en la materia de matemáticas que es materia de estudio y preocupación constante de los profesores. Nuestro estudio quiere resaltar que el enfoque pedagógico para solucionar las dificultades en el área de matemáticas puede pasar por una falta de comprensión lectora. Por esta razón, el estudio quiere dar relevancia significativa a impulsar a los profesores a esforzarse no sólo en enseñar fórmulas de resolución o considerar las matemáticas como un adiestramiento o instrucción de fórmulas o simples pasos de resolución de ejercicios. Sino que el docente pueda crear estrategias que ayudan al estudiante a comprender los enunciados de los problemas. La respuesta no está en aplicar fórmulas sino en crear situaciones de aprendizaje donde los estudiantes desarrollen la habilidad de la comprensión lectora direccionada a la comprensión de la formulación de problemas matemáticos.

Los esfuerzos pedagógicos no centrarán en la repetición de fórmulas matemáticas sino que debe pasar por una previa toma de conciencia de la importancia de la comprensión lectora. La comprensión lectora debe estar dentro del marco de la interacción entre el estudiante y el texto. El estudiante no es un mero agente pasivo en la lectura. Debe tomar una posición de combinar en la lectura con sus saberes previos los nuevos conocimientos, re estructurar sus esquemas mentales, interpretar y capacidad de juicio crítico. Esto aplicado a la resolución de problemas aditivos es favorecer al rendimiento académico del estudiante. El estudiante se confrontará con los procesos mentales de la

comprensión lectora a la formulación de los problemas aditivos. Trabajaré el problema aditivo haciendo una lectura, reorganizando los datos, inferir posibles soluciones y ejerciendo el juicio crítico para valorar su proceso de resolución.

La justificación metodológica está orientada a fortalecer los estudios previos que presentan en los estudiantes que al poseer un alto grado de comprensión lectora traerán una mayor probabilidad de alcanzar el éxito en la resolución de problemas aditivos. Esta hipótesis de proyección que se deberá demostrar es nuestra motivación para que nuestros estudiantes que están en un déficit de rendimiento académico logran superar esta deficiencia. Un problema matemático no resuelto pasa por una falta de comprensión lectora. Esto profundizado y remarcado con nuestro estudio tiene el fin de crear una conciencia en el método de enseñanza de nuestros profesores. Los profesores tendrán que privilegiar metodológicamente los problemas matemáticos que sean significativos para el estudiantes.

La enseñanza de las matemáticas aunque se admita que esta ciencia es abstracta debe ser concretizada ya sea con materiales o con la metodología de la resolución de problemas aditivos. Los problemas aditivos tienen esta ventaja de combinar los datos con los enunciados verbales. Esto trae el desarrollo de la comprensión lectora con la resolución de problemas en matemáticas. El país en que vivimos hace falta crear esta cultura de comprensión lectora para afrontar los retos de aprendizaje en la matemática. Entendemos que la solución a los fracasos en el área de matemáticas radicaría en el método de enseñanza donde se entrelazan la comunicación y las matemáticas.

La hipótesis del estudio se divide en general y específicos. La hipótesis general es existe relación significativa entre la comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. Las hipótesis específicas son cuatro. La primera es existe relación significativa entre la comprensión literal y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. La segunda es existe relación significativa entre la comprensión reorganización de la información y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. La tercera es existe relación significativa entre comprensión inferencial y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. La cuarta es existe relación significativa entre comprensión criterial y la

resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal.

Los objetivos del estudio son general y específicos. El objetivo general es establecer la relación que existe entre la comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en estudiantes del primer grado de primaria en el colegio Melitón Carvajal. Los objetivos específicos son cuatro. El primero es describir la relación que existe entre comprensión literal y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. El segundo es describir relación que existe entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. El tercero es describir relación que existe entre el comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. El cuarto es describir relación existe entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal.

II. Método

2.1. Tipo y diseño de investigación

Se encuentra en el diseño no experimental. Significa que no se manipula ninguna variable. Sólo se observa, se recoge datos y se miden para ser analizados según Hernández, Fernández y Baptista (2010).

Sólo se ha analizado y relacionado los datos de los participantes del primero de primaria del colegio Melitón Carvajal.

2.1.1 Enfoque de la investigación

El estudio provee de información teórica de la práctica de modo que al compararlos nos brinde soluciones a las preguntas planteadas por las hipótesis. El enfoque es cuantitativo porque recogemos datos que son medidos por instrumentos bajo la estadística de modo que demostremos las hipótesis planteadas, según Hernández, Fernández y Baptista (2014).

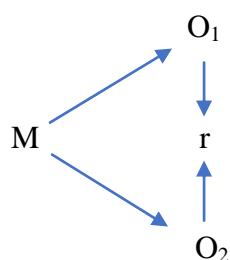
2.1.2 Tipo de investigación

La investigación es descriptivo correlacional. Afirmamos descriptivo porque hemos a medido las características más relevantes de los indicadores de las variables que se estudiarán. Es descriptiva porque midió, evaluó o recolectó los datos sobre las variables como son los componentes, características, dimensiones o aspectos de los contenidos del trabajo (Hernandez, Fernandez y Baptista 2010).

Es correlacional porque establece la existencia relacional entre dos variables. El estudio mide la relación entre dos variables para ver si son significativas o no (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2010).

Por lo tanto, caracterizamos y relacionamos los datos de los estudiantes del primer grado de primaria de la institución educativa Melitón Carvajal sobre la comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos.

El estudio responde al siguiente diagrama de correlacional no causal:



Donde:

M= Muestra

O₁= Observación de la V.1.

O₂= Observación de la V.2.

r = Correlación entre dichas variables

2.1.3 Método

Es hipotético deductivo. Se usó este método porque mediante la recolección de los datos nos permitió aceptar o rechazar la hipótesis. Según (Hernández, Fernández y Baptistas 2010)

2.1.4 Nivel

El nivel fue descriptivo. Porque describimos situaciones, contextos, fenómenos, sólo nombrar cómo son. Los estudios descriptivos buscan esclarecer características y como son las personas, grupos, fenómenos que son sometidos al análisis (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

2.2. Operacionalización de Variables

2.2.1 Variable de comprensión lectora

Definición conceptual de comprensión lectora

Es la acción de construir el significado de la lectura por parte del lector, realizando un enriquecimiento de la arquitectura mental de conocimientos previos a la lectura con los nuevos conocimientos. Esto produce un aprendizaje que se almacena en la memoria en un lapso corto o perenne según Catalá, Catalá, Molina y Monclus (2001)

Definición operacional de comprensión lectora

En este trabajo se utiliza la prueba de comprensión lectura para estudiante en vistas a relacionarlo con la matemática, se usará el instrumento que hace patente el nivel de comprensión de un texto, se aplicará la evaluación de CLP-1. según Catalá, Catalá, Molina y Monclus (2001).

2.2.2 Variable de resolución de problemas aditivos

Definición conceptual de resolución de problemas aditivos

Es la aplicación de destrezas y habilidades para solucionar problemas relacionados con el lenguaje matemático de la vida cotidiana que implica suma o resta estableciendo relaciones entre los datos iniciales. Por Puig y Cerdán (2014).

Definición operacional de la variable de resolución de problemas aditivos

En este trabajo se mide la resolución de problemas aditivos del alumno, por medio de una prueba para observar el proceder de la búsqueda de las resoluciones.

2.2.3 Operacionalización de la variable

Variable Comprensión Lectora

Tabla 5
Operacionalización de comprensión lectora

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y rango
Literal	Obtiene información del texto	5, 6, 9,		
	con el fin de absolver preguntas	10, 11,		
	Ordena secuencias de textos	17, 18,		
	Reconoce acontecimientos explícitos	20,		
Reorganización de la información	Escribe el título según el texto	8, 12, 13,		
	Reorganiza los datos según determinados objetivos	14,		Inicio (0; 10)
	Clasifica según criterios y/o datos		Correcto 1 Incorrecto	Proceso (11; 13) Logro previsto (14;17)
Comprensión Inferencial	Deduce resultados a través de detalles	1, 2, 3, 4,, 16,	0	Logro destacado (18; 20)
	Infiere significado	19,		
	Deduce resultados datos explícitos			
Comprensión Criterial	Emite juicio	7, 15,		
	Interpreta			
	Manifiesta reacciones que provoca un determinado texto			

Fuente: Catalá, Catalá, Molina y Monclus (2007)

Variable resolución de problemas aditivos

Tabla 6
Operacionalización de resolución de problemas aditivos

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles y rango
Problemas de combinación	Juntar cantidades	1, 2, 3, 4, 5		Inicio (0; 10)
	Separar cantidades			Proceso (11; 13)
Problemas de cambio	Agregar cantidades	6, 7, 8, 9, 10	Correcto 1	Logro previsto
	Quitar cantidades			
Problemas de comparación	Comparar cantidades según “menos que” y “más que”	11, 12, 13, 14, 15	Incorrecto 0	(14;17) Logro
	Igualar cantidades según “tantos como” e “igual que”.	16, 17, 18, 19, 20		destacado (18; 20)

Fuente: Elaboración propia

2.3. Población, muestra y muestreo

2.3.1. Población:

La cantidad de estudiantes que contó este trabajo fue de 120 de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince, teniendo la edad entre los 6 y 7 años, provienen de familias con condición económica emergentes.

2.3.2. Muestra:

Para la muestra seguimos a Valderrama (2013) quien describe el tamaño de la representación significativa que tienen las mismas características y obtenidos por un muestro no probabilístico. En el estudio tenemos 120 participantes como población total, al cual se siguió la fórmula:

$$n = \frac{(z)^2(p.q.N)}{(E)^2(N-1) + (Z)^2pq}$$

En donde:

$Z=1.96$ (nivel de confianza =95%)

$P= 0.5$

$Q= 0.5$

$E=0.05$ (5% de error muestral)

$N= 120$

$n= 91$

$$n= \frac{(1.96)^2(0.5).(0.5).120}{(0.05)^2(120-1)+(1.96)^2(0.5)(0.5)} = 91$$

2.3.3 Muestreo:

Obtenemos la muestra representativa al aplicar el muestreo probabilístico, tipo es muestra aleatoria simple y el procedimiento por tómbola según Hernández, Fernández y Baptista (2010)

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

El trabajo estará dirigido a estudiantes del primero de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince y se aplicó la Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística progresiva 1 (CLP-1-A) y Prueba de Resolución de Problemas Aditivos para el primer grado de primaria.

2.4.1 Instrumentos de recolección de datos

Instrumento para la comprensión lectora

Nombre del instrumento: Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística progresiva 1 (CLP 1-A)

Autores: Gloria Catala, Mieria Catala, Encarna Molina, Rosa Monclus

Año: 2007

Versión: ACL-2, publicado Editara GRAO, de IRF, Barcelona 2007

Adaptación: Deumilda Eloisa Urbano Villanueva

Lugar: Universidad César Vallejo y aplicado en el Colegio Melitón Carbajal n.1070- Lince

Grado de Aplicación : Primer Grado

Forma de aplicación: Colectiva también puede ser individual

Tiempo de aplicación de la prueba: 45 minutos

Descripción: La prueba que aplicaremos CLP 1-A, según los autores Catalá, Catalá, Molina y Monclus, se presenta cuatro apartados de áreas con el fin de evaluar las cuatro dimensiones de comprensión lectora. El examen tiene 20 ítems que se dividen según las dimensiones. Se calificó según las respuestas elegidas por los estudiantes frente a las respuestas correctas. Cada respuesta correcta se otorgará un punto. Si el estudiante no marca o marca más de una respuesta en una misma pregunta, se adjudica el valor de 0. Acabada la corrección de cada pregunta se hizo la sumatoria obteniendo la puntuación total.

2.4.2 Instrumentos para la resolución de problemas aditivos

Nombre: Prueba de resolución de problemas aditivos

Autor: Deumilda Urbano

Año: 2019

Lugar: Universidad César Vallejo y aplicado en el Colegio Melitón Carbajal n. 1070 -Lince

Descripción: Es una prueba que sirve para evaluar la resolución de problemas aditivos en escolares del 1er grado primaria.

Ítems: 20 preguntas de resolución de problemas aditivos.

Dimensiones: Combinación, cambio, comparación e igualación.

2.4.3 Validez y confiabilidad

Validez

Se usó la técnica de opinión de expertos locales y la adaptación de los mismos instrumentos ha sido tomado en cuenta el contexto de los estudiantes del colegio Melitón Carvajal- Lince.

Tabla 7
Validez del instrumento de prueba de complejidad lingüística

Expertos validadores	C	P	C	Resultado
Dr. Adolfo Silva Narvaste	Si	Si	Si	Aplicable
Dr. Ilich Iván Pumacayo	Si	Si	Si	Aplicable
Dr. Jesús Arístides Gamarra Canorio	Si	Si	Si	Aplicable

Fuente: Certificados de validez.

Tabla 8
Validez del instrumento de prueba de resolución de problemas aditivos

Expertos validadores	C	P	C	Resultado
Dr. Adolfo Silva Narvaste	Si	Si	Si	Aplicable
Dr. Ilich Iván Pumacayo	Si	Si	Si	Aplicable
Dr. Jesús Arístides Gamarra Canorio	Si	Si	Si	Aplicable

Fuente: Elaboración propia

Confiabilidad

Tabla 9
Resumen de procesamiento de casos.

	N	%
Válido	91	100,0
Excluido	0	,0
Total	91	100,0

Fuente: Resultados del SPSS 25.

Tabla 10
Estadístico de k de Richardson (kr20).

Variables	kr20	N de elementos
V1	0.768	20
V2	0.904	20

Fuente: Resultados del SPSS 25.

2.5. Procedimiento

Se aplicó las dos pruebas al grupo de niños de primero de primaria en dos días distintos iniciando con la comprensión lectora con una duración de 45 minutos.

En segundo día consecutivo al primero se aplicó el instrumento de resolución de problemas aditivos con una duración de 45 minutos.

Las disposición de los niños durante las dos sesiones que tuvieron como fin la aplicación del instrumento fue positiva.

2.6. Método de análisis de datos

Con los datos recolectados en su totalidad, se sometieron al análisis estadístico SPSS. Estos datos se presentan de forma estructurada según los intereses de la investigación descriptiva correlacional. Por último, se presentó los resultados de forma ordenada.

2.7. Aspectos éticos

El estudio se rigió bajo los parámetros y exigencias de la universidad según el enfoque cuantitativo, también contó con los permisos de las autoridades de la institución educativa donde se aplicaron los instrumentos y se registró las referencias bibliográficas correspondientes a nuestros estudios.

III. Resultados

3.1. Resultados agrupados

3.1.1 Comprensión lectora

Tabla 11
Porcentaje Comprensión lectora

Comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje
Logro previsto	40	44,0
Logro destacado	30	33,0
Proceso	14	15,4
Inicio	7	7,7
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Comprensión Lectora

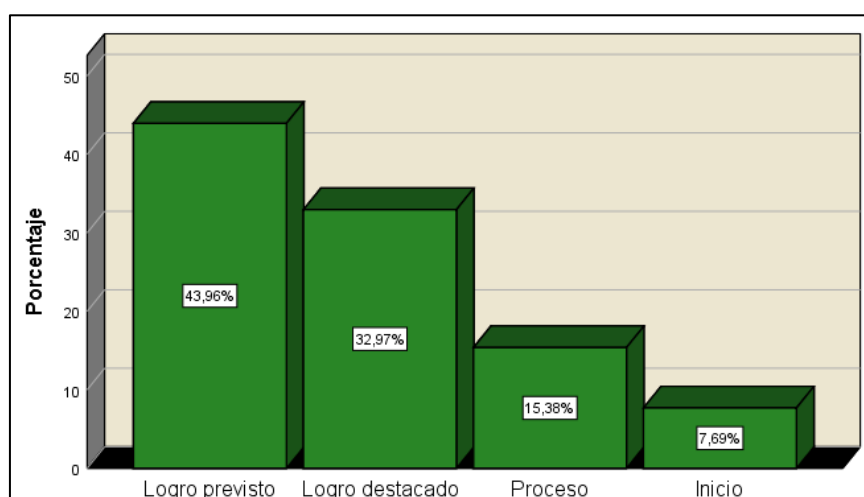


Figura 1 Porcentaje comprensión lectora

En la tabla 11 y figura 1 se visualiza que, la Comprensión lectora en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince, presenta el

7,69% en nivel de Inicio, el 15,38% está en Proceso, el 32,97% está en Logro destacado y un 43,96% se ubica en Logro previsto.

Tabla 12
Porcentaje Comprensión Literal

Literal		
	Frecuencia	Porcentaje
Logro destacado	51	56,0
Logro previsto	31	34,1
Proceso	9	9,9
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

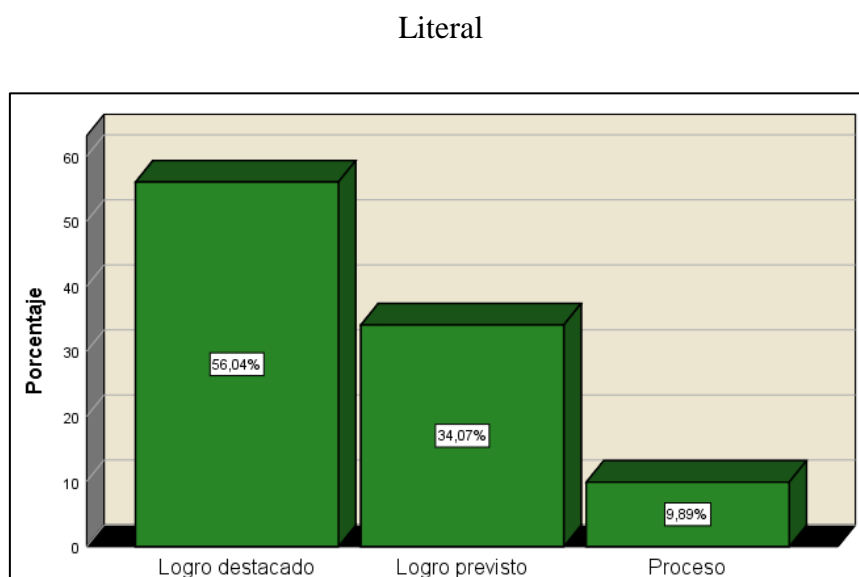


Figura 2 Porcentaje comprensión literal

En la tabla 12 y figura 2 se visualiza que, la Comprensión literal en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince, presenta el 9,89% está en Proceso, 34,07% se ubica en Logro previsto y 56,04% en Logro destacado.

Tabla 13
Porcentaje Reorganización de la información.

Reorganización de la información

	Frecuencia	Porcentaje
Logro destacado	35	38,5
Logro previsto	23	25,3
Inicio	21	23,1
Proceso	12	13,2
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Reorganización de la Información

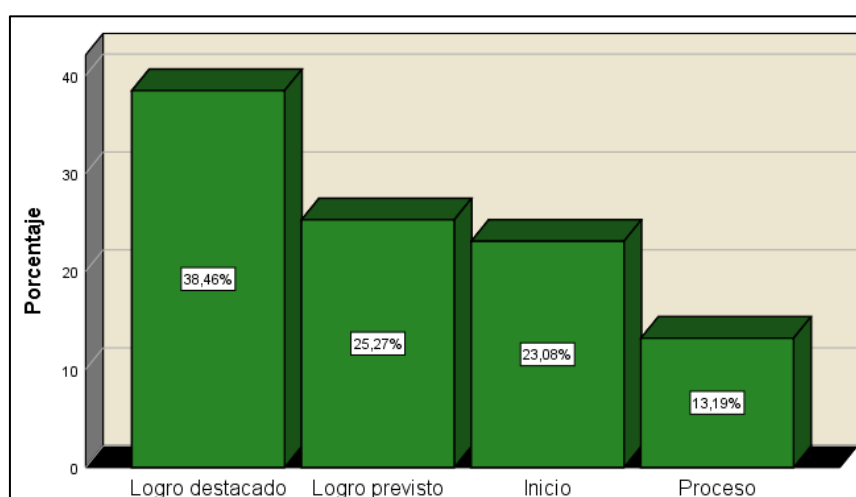


Figura 3. Porcentaje Reorganización de la información

En la tabla 13 y figura 3 se visualiza que, la Reorganización de la información en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince, presenta el

7,69% en nivel de Inicio, el 15,38% está en Proceso, el 32,97% está en Logro destacado y un 43,96% se ubica en Logro previsto.

Tabla 14
Porcentaje Comprensión inferencial

Comprensión inferencial

	Frecuencia	Porcentaje
Logro previsto	45	49,5
Logro destacado	29	31,9
Proceso	14	15,4
Inicio	3	3,3
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Comprensión Inferencial

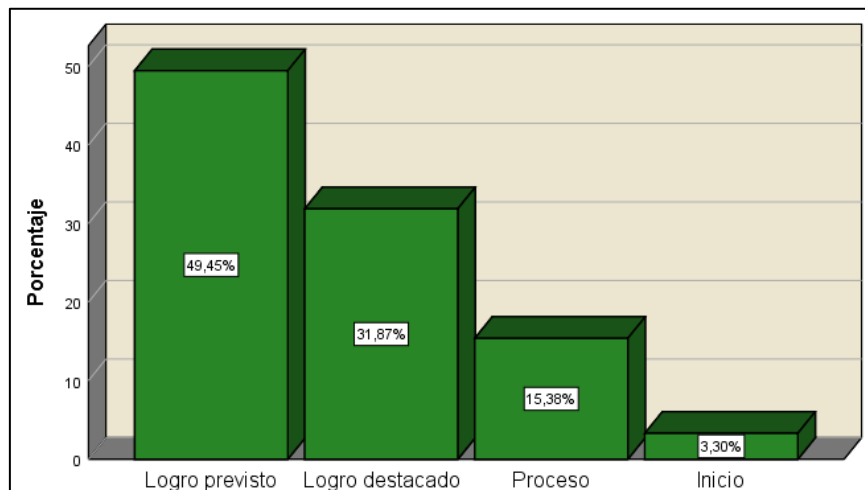


Figura 4. Porcentaje Comprensión inferencial

En la tabla 14 y figura 4 se visualiza que, la Comprensión inferencial en los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa Melitón Carvajal-Lince, presenta el 49,45% en nivel logro previsto, 31,87% en logro destacado, 15,38% en proceso y 3,30% en inicio.

Tabla 15
Porcentaje Comprensión criterial

Comprensión criterial

	Frecuencia	Porcentaje
Logro destacado	60	65,9
Proceso	29	31,9
Inicio	2	2,2
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Comprensión criterial

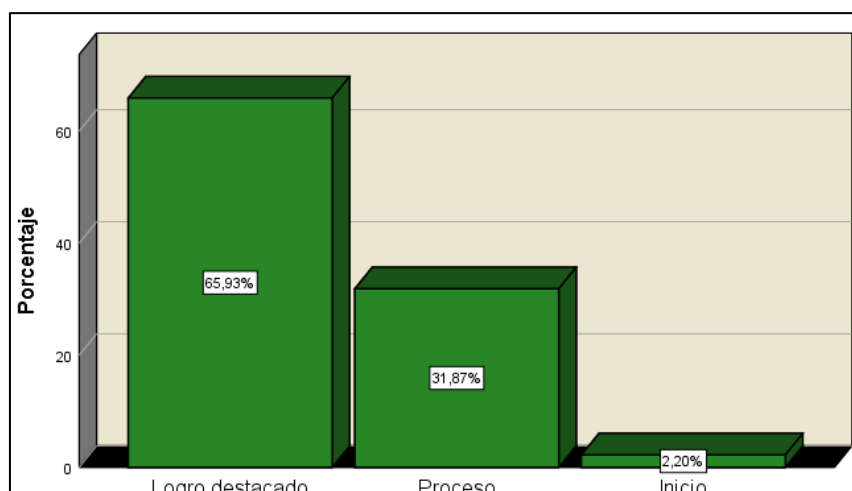


Figura 5 Porcentaje Comprensión criterial.

En la tabla 15 y figura 5 se visualiza que, la Comprensión criterial en los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa Melitón Carvajal-Lince, presenta el 95,93% en nivel logro destacado; 31,87% en proceso y 2,20% en inicio.

3.1.2 Resolución de problemas aditivos

Tabla 16
Porcentaje Resolución de problemas aditivos

Problemas aditivos

	Frecuencia	Porcentaje
Logro destacado	55	60,4
Logro previsto	20	22,0
Inicio	10	11,0
Proceso	6	6,6
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Resolución de problemas aditivos

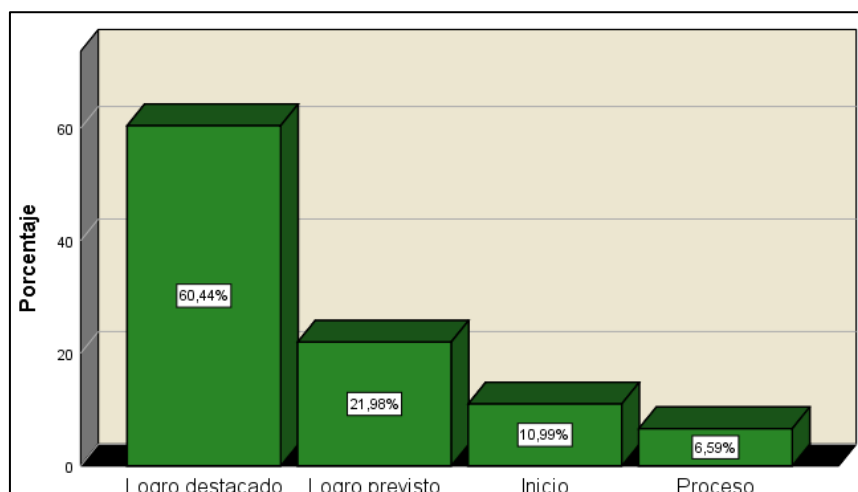


Figura 6. Porcentaje Resolución de problemas aditivos

En la tabla 16 y figura 6 se observa que, la Resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince, presenta el 60,44% en el nivel de logro destacado; 21,98 en logro previsto; 10,99% en inicio; y 6,59% se ubica en proceso.

Tabla 17
Porcentaje Problemas de combinación

Problemas de combinación

	Frecuencia	Porcentaje
Logro destacado	66	72,5
Proceso	15	16,5
Logro previsto	8	8,8
Inicio	2	2,2
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Problemas de Combinación

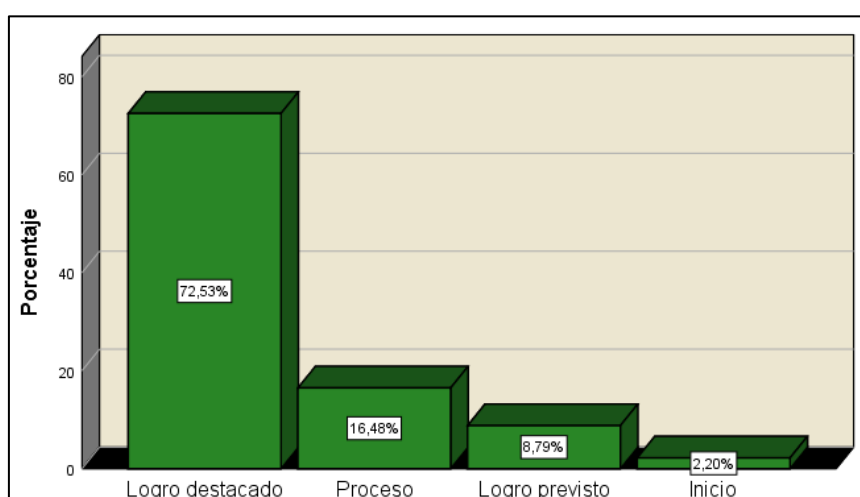


Figura 7 Porcentaje problemas de combinación,

En la tabla 17 y figura 7 se visualiza que, la resolución de problemas de combinación en los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa Melitón Carvajal- Lince, presenta el 72,53% en nivel logro destacado, 16, 48% en proceso; 8,79% en logro previsto y 2,2% se ubica en inicio.

Tabla 18
Porcentaje Problemas de cambio.

Problemas de cambio

	Frecuencia	Porcentaje
Logro destacado	58	63,7
Logro previsto	19	20,9
Proceso	9	9,9
Inicio	5	5,5
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Problemas de cambio

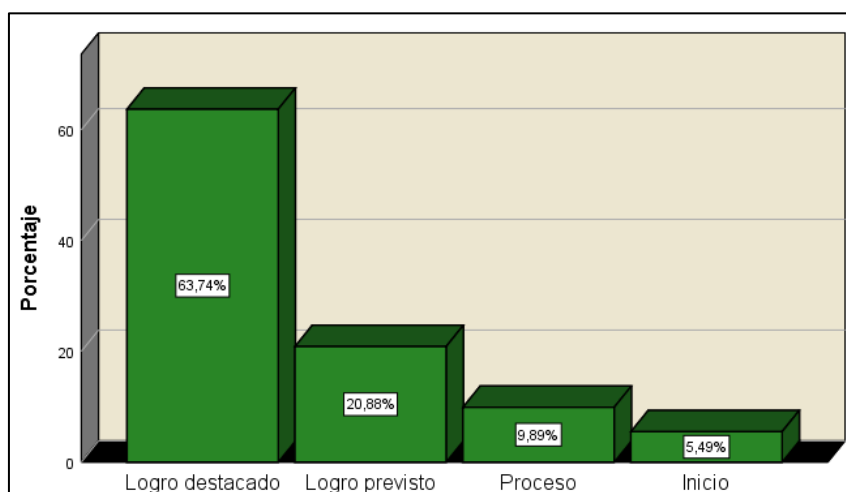


Figura 8. Porcentaje Problemas de cambio,

En la tabla 18 y figura 8 se visualiza que, en problemas de cambio los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa Melitón Carvajal- Lince, presenta el 63,74% en nivel de logro destacado; 20,88% en logro previsto; 9,89% en proceso; y 5,49% se ubica en nivel de inicio.

Tabla 19
Porcentaje Problemas de comparación

Problemas de comparación

	Frecuencia	Porcentaje
Logro destacado	49	53,8
Logro previsto	22	24,2
Inicio	10	11,0
Proceso	10	11,0
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Problemas de comparación

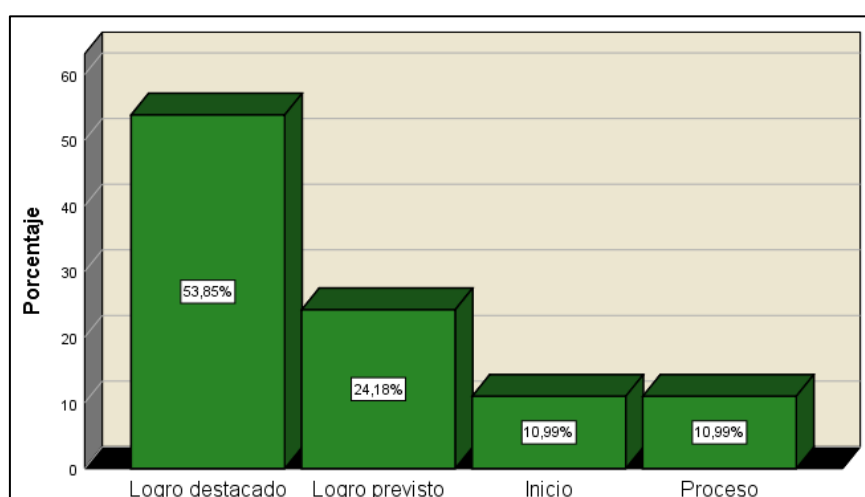


Figura 9. Porcentaje Problemas de comparación

En la tabla 19 y figura 9 se observa que, la Resolución de problemas de comparación en los estudiantes del primer grado de primaria de la Institución Educativa Melitón Carvajal- Lince, presenta el 53,85% en logro destacado; 24,18% en logro previsto; 10,99% en inicio; y 10,99% en proceso.

Tabla 20
Porcentaje Problemas de combinación.

Problemas de combinación

	Frecuencia	Porcentaje
Logro destacado	54	59,3
Logro previsto	18	19,8
Inicio	10	11,0
Proceso	9	9,9
Total	91	100,0

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Problemas de combinación

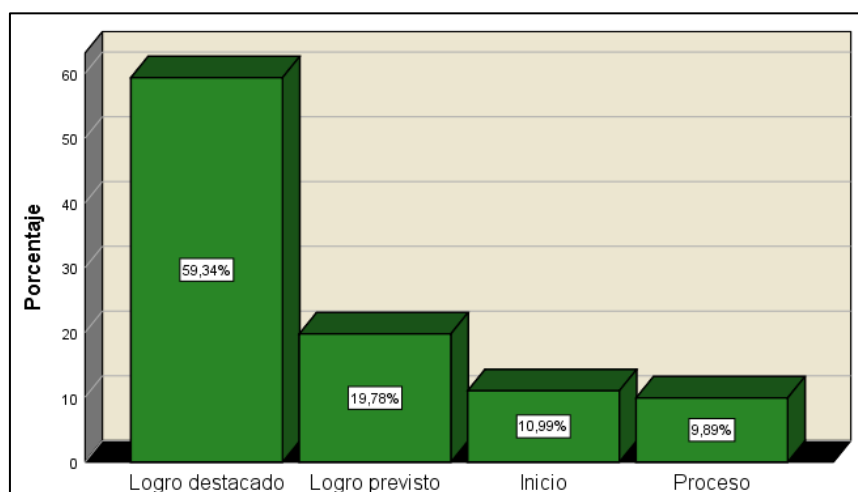


Figura 10. Porcentaje Problemas de combinación

En la tabla 20 y figura 10 se visualiza que, la Resolución de problemas de comparación en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal-Lince, presenta el 59,34% en logro destacado; 19,78% en logro previsto; 10,99% en inicio; y 9,89% en proceso.

3.2 Pruebas de las hipótesis

3.2. Prueba de hipótesis

Prueba no paramétrica y correlación de Spearman

La contrastación de las hipótesis se probó mediante el Coeficiente de Spearman, debido a que según la prueba de normalidad las variables son no normal, ya que su valor “p” (Sig.) es menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$.

Tabla 21
Prueba de Normalidad de los datos y estadístico de Prueba

Variables	Kolmogorov-Smirnov			Resultado	Prueba a utilizar
	Estadístico	gl	Sig.		
Comprensión Lectora	.116	91	.004	No Normal	Correlación de Spearman
Resolución de problemas aditivos	.252	91	.000	No Normal	

Fuente: SPSS 25

Se utilizó la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, ya que el tamaño de la muestra es grande (91 encuestas), y para la prueba de hipótesis el Coeficiente de Spearman debido a que no hay normalidad de los datos.



Figura 111. Regla de interpretación de Correlación de Spearman Fuente: (Sampieri, 2003)

Según la regla de interpretación del coeficiente de correlación de Spearman mientras más cerca al valor uno mayor correlación y mientras más distante al valor uno menor correlación.

3.2.1 Hipótesis general:

i. Hipótesis de Investigación

Existe relación significativa entre comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal.

ii. Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación significativa entre comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal.

iii. Nivel de confianza

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iv. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es mayor que α .

v. Prueba estadística

Tabla 22
Correlación de Spearman

		Resolución de problemas aditivos
Comprensión lectora	Correlación de Spearman	,464**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria de la I.E Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que a mayor comprensión lectora mayor la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal, indicando tener una relación moderada positiva; puesto que, el grado de Correlación de Spearman es de 0,464**.

Decisión estadística

El valor de significación observada en la Correlación de Spearman del p valor de $p = 0.00$; siendo menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; por tanto, se acepta la hipótesis alterna. De tal forma, significa que existe relación significativa entre la comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal, tiene una relación significativa. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general.

3.2.2 Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1:

i. Hipótesis de Investigación

Existe relación comprensión literal mayor resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal.

Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación significativa entre comprensión literal a resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal.

ii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iii. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada “p” es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada “p” es mayor que α .

iv. Prueba estadística

Tabla 23
Correlación de Spearman.

		Resolución de problemas aditivos
Comprensión literal	Correlación de Spearman	,392**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que a mayor comprensión literal mayor resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, indicando tener una relación significativa positiva; dado que, existe un nivel de Correlación de Spearman 0,392**.

Decisión estadística

El valor de significación observada en la Correlación de Spearman se obtuvo como resultado el valor de $p = 0.000$, siendo menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; por tanto, se acepta la hipótesis. De tal forma, significa que existe relación significativa entre la comprensión literal y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, lo cual tiene una relación significativa. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 1.

Hipótesis específica 2:

i. Hipótesis de Investigación

Existe relación significativa entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal.

Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación significativa entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal

ii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iii. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada " p " es mayor que α .

iv. Prueba estadística

Tabla 24
Correlación de Spearman.

		Resolución de problemas aditivos
Reorganización	Correlación de Spearman	,345**
	Sig. (bilateral)	.001
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que existe relación significativa entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal, indicando tener una relación significativa moderada positiva; puesto que, el grado de Correlación de Spearman ,345**.

Decisión estadística

El valor de significación observada en la Correlación de Spearman se obtuvo como resultado de $p = 0.001$, siendo menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; por esta razón, se acepta la hipótesis. De tal forma, significa que existe relación significativa entre reorganización de la información y resolución de

problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal, tiene una relación significativa. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 2.

Hipótesis específica 3:

Hipótesis de Investigación

- i. Existe relación significativa entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal.

Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación significativa entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal.

- ii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

- iii. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es mayor que α .

- iv. Prueba estadística

Tabla 25
Correlación de Spearman.

		Resolución de problemas aditivos
Comprensión inferencial	Correlación de Spearman	,363**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que existe relación significativa entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal, indicando tener una relación significativa moderada positiva; dado que, el grado de Correlación de Spearman es ,363^{**}.

Decisión estadística

El valor de significación observada en la Correlación de Spearman se obtuvo como resultado del $p = 0.00$, siendo menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna. De tal forma, significa que existe relación significativa entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 3.

Hipótesis específica 4:

i. Hipótesis de Investigación

Existe relación significativa entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal.

Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación significativa entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal.

ii. Nivel de Significación

El nivel de significación teórica es $\alpha = 0.05$, que corresponde a un nivel de confiabilidad del 95%.

iii. Regla de decisión

Rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es menor que α .

No rechazar H_0 cuando la significación observada “ p ” es mayor que α .

iv. Prueba estadística

Tabla 26
Correlación de Spearman.

		Resolución de problemas aditivos
Comprensión criterial	Correlación de Spearman	,436**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que existe relación significativa entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal., indicando tener una relación significativa moderada positiva; dado que, el grado de Correlación de Spearman fue de ,436**.

Decisión estadística

El valor de significación observado en la Correlación de Spearman se obtuvo como resultado del valor de $p = 0.000$, siendo menor a la significación teórica $\alpha = 0.05$; por lo tanto, se acepta la hipótesis. De tal forma, significa que existe relación significativa entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 4.

IV. Discusión

El trabajo fue realizado cuantitativamente con dos variables con la intención de identificar la existencia de relación entre comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos, en estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince. Se aplicaron dos instrumentos para cada variable. Para la variable de comprensión lectora, se usó la prueba de complejidad comprensión lectora conformada por veinte preguntas de respuesta única con tres distractores adaptado que fue diseñada por los autores Catalá, Catalá, Molina y Monclús (2007). Para la variable de resolución de problemas aditivos se aplicó una prueba de veinte preguntas con una respuesta única y tres distractores elaborada por Urbano (2019) validada por juicio de expertos en la Universidad César Vallejo.

El objetivo general fue establecer la relación significativa entre la comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos.

El análisis que se realiza según la hipótesis general de nivel predictivo que se formuló a mayor comprensión lectora mayor resolución de problemas aditivos se demostró que si existe relación significativa entre las dos variables de la investigación, según los resultados pues el valor de la significación observada en la Correlación de Spearman del p valor de $p= 0.00$; siendo menor el valor de significación teórica $\alpha= 0.05$; entonces rechazamos la hipótesis nula, y se acepta la hipótesis alterna de la investigación, esto coincide con el trabajo de investigación de Gutarra (2018) y Rodriguez (2015) que determinó que hay relación significativa entre las dos variables, donde nos muestra que la excelencia al desempeño del estudiante se relaciona al alto nivel de comprensión de textos que influye favorablemente para solucionar, entender y responder correctamente los problemas matemáticos.

En tanto para las segunda hipótesis de nivel predictiva que establece a mayor comprensión literal mayor resolución de problemas aditivos según los resultados en la Correlación de Spearman se obtuvo el valor de $p= 0.000$, siendo menor el valor de significación teórica $\alpha= 0.05$; por tanto, se acepta la hipótesis de investigación específica 1 que coincide con los estudios previos de Martín (2012), Rosales y Salvo (2013) y Durand y Bolaño (2013) quienes lo observaron en estudiantes de Colombia, Chile y Paraguay respectivamente.

Para la tercera hipótesis según los resultados se ha demostrado que si hay relación significativa porque en la Correlación de Spearman donde $p = 0.001$, siendo menor el valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; razón por la cual se rechazó la hipótesis nula y toma la alterna que significa existe relación entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos que coincide con los resultados de Casimiro (2018) que lo encontró en niños de cuarto grado de primaria.

En la cuarta hipótesis en conformidad con los resultados se acepta porque según la correlación de Spearman se obtuvo como resultado del $p = 0.00$, siendo menor el valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; por lo tanto se determina que existe relación entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos como Montes (2017) y Cruz (2017) había que hay relación entre los hábitos de lectura con el desempeño de otras habilidades como es la resolución de problemas.

La última hipótesis arrojó el valor de significación en la Correlación de Spearman de $p = 0.00$, siendo el menor valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; por lo tanto, se acepta la hipótesis que existe relación entre comprensión criterial mayor resolución de problemas aditivos en coincidencia con Rodríguez (2016) y Barrientos (2015) que encontraron relación significativa entre las dos variables.

La investigación encuentra que para el primer grado de primaria de la institución educativa Melitón Carvajal, si existe relación afirmativa en las variables de comprensión lectora y resolución de problemas aditivos esto quiere decir entre las dos variables se afirma que a mayor comprensión lectora obtenemos mayor comprensión de resolución de problemas aditivos.

Luego se entiende que de la correlación afirmativa, los estudiantes que han evidenciado un desempeño alto en la comprensión lectora se observa que tienen un alto desempeño en la comprensión de problemas aditivos; y por el contrario si el estudiante registra baja comprensión lectora evidencia graves dificultades para la resolución de problemas aditivos porque obtienen calificaciones muy bajas; según el estudio una razón del desempeño bajo en resolución de problemas aditivos radicaría en la baja o deficiente comprensión lectora. Este hallazgo está en armonía con Rodríguez (2016) quien encontró en su investigación que hay relación significativa entre las variables de comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de 3ro de primaria en

instituciones educativas en Comas donde sus resultados mostraron que existe relación significativa directa positiva entre las dos variables, concluyendo que si existe alta comprensión lectora se evidenciará mayor comprensión en la lectura y posterior resolución de los problemas matemáticos aditivos con el resultado eficaz y eficiente validando la hipótesis de las investigaciones.

Tomando en cuenta los estudios de Cruz (2017) que investigó en estudiantes de 5to de primaria en una institución educativa privada y halló que hay relación significativa entre las dos variables, establecemos que hay relación significativa donde la comprensión lectora influye en la resolución de problemas en el área de matemáticas.

La problemática del bajo rendimiento en matemáticas por la educación básica regular tendría su relación con el área de comunicación. El camino para potenciar el rendimiento en matemáticas radicaría en fortalecer el área de comunicación en la comprensión lectora porque si los planteamientos de problemas en matemáticas necesitan que el estudiante esté en capacidad de comprender los enunciados. El estudiante debe tener alto desempeño en comprensión literal, reorganizar la información, inferir y ejercicio de criterio para poder afrontar los problemas de matemática. El estudio presente evidencia que la deficiencia de alguna dimensión de comprensión lectora afecta a la comprensión de problemas aditivos.

El estudio exige centrar los esfuerzos de los pedagogos en seleccionar lecturas graduales y personalizadas para los estudiantes de modo que vayan progresando en la comprensión lectora. Estas lecturas deben ser acompañadas con preguntas que fomenten y fortalezcan las dimensiones de la variables de comprensión lectora (literal, reorganización de la información, inferir y criterio). Este esfuerzo repercutirá en nuestros estudiantes para que logren una cercanía significativa con el área de matemática y evitemos las frustraciones de nuestros estudiantes cuando afrontan problemas de la vida diaria.

Por último, el área de matemática desde el planteamiento del ministerio de Educación (2017) se debe remitir como lo hemos sugerido en nuestro estudio a los aportes de Polya (1989). Polya no asume la clásica posición de la matemáticas como resolución de ejercicios sino que asume desde la resolución de problemas aditivos donde se aplica el método heurístico de comprender, analizar, solucionar y evaluar que se corresponden con la capacidad de comprensión lectora. Por esta razón, afirmamos que a mayor comprensión

lectora mayor resolución de problemas aditivos. La matemática recibe influencia de la comunicación desde la comprensión lectora.

V. Conclusiones

Primera: Los resultados indican que existe relación significativa entre comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince ($r_s = 0,464$, $p < 0.05$).

Segunda: Según los resultados se afirma que existe relación entre comprensión literal y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primero de primaria de la institución educativa Melitón Carvajal – Lince ($r_s = 0,392$, $p < 0.05$).

Tercera: Los resultados muestran que hay una relación significativa aceptando la hipótesis específica que existe relación entre reorganización de la información y comprensión de problemas aditivos en estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal – Lince ($r_s = 0,345$, $p < 0.05$).

Cuarta: Según los resultados para nuestra tercera hipótesis se encontró una relación significativa que sustenta la relación entre comprensión inferencial y comprensión de problemas aditivos en estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal – Lince ($r_s = 0,363$, $p < 0.05$).

Quinta: Los resultados aceptan la hipótesis específica afirmando que existe relación significativa entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en alumnos de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal – Lince ($r_s = 0,436$, $p < 0.05$).

VI. Recomendaciones

La comprensión lectora está estrechamente relacionada con la resolución de problemas aditivos, por lo cual es importante para la comunidad científica plantear futuros estudios que aborden la relación entre las áreas de comunicación y matemáticas porque el desempeño óptimo en la primera variable (comprensión lectora) influye significativamente en la segunda variable (problemas aditivos).

Se sugiere a los investigadores se continúen estos estudios en grupos de nivel secundaria para identificar si la influencia entre las variables se mantiene.

Se propone a los investigadores que se construya y validen instrumentos de medición sobre la influencia de los estilos de crianza de los padres de familia sobre las variables estudiadas.

Sería recomendable a los investigadores pedagógicos, sociólogos y epistemológicos realizar una investigación transcultural en la modalidad intracultural para comparar la influencia de estrategias de aprendizaje de los docentes de primaria y secundaria de las principales regiones del país, para detectar el posible grado de influencia que tiene el entorno socio-cultural de la institución.

Se sugiere en futuras investigaciones la utilización de un muestreo probabilístico y no probabilístico para poder generalizar los resultados a otras poblaciones, con el fin de alcanzar la validez externa.

Se propone a los directivos o gestores institucionales de talentos creen talleres de capacitación sobre la visión constructivista de la docencia en los profesores para que todo esfuerzo pedagógico tenga como centro privilegiado la actividad del estudiante.

VII. Referencias

- Aguilar, V. y Navarro G. (2000). Aplicación de una estrategia de resolución de problemas matemáticos en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada* 53 (1). 63-83.
- Alliende, F. & Condemarin, M. (2004). *La lectura. Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello
- Alliende, F. Condemarín, M. & Milicic, N. (1990). *Prueba de Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)*. Universidad Católica de Chile.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Barrientos (2015). *Compresión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de tercer grado de primaria en una institución educativa estatal de Barranco (Tesis de maestría)*. Universidad Ricardo Palma. Lima-Perú.
- Bastiand, M. (2012). *Relación entre comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes de sexto grado de primaria de las instituciones educativas públicas del Concejo Educativo Municipal de La Molina. (Tesis de maestría)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú.
- Blachowicz, C. y Ogle, D. (2008). *Reading comprehension. Strategies for independent learners*. The Guilford press: New York.
- Bravo L. (1999). *Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector*. México D.F. Alfaomega.
- Brook, P., Kendeou, P., Lousberg, S., y Viseer, G. (2017). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early Elementary school children. *Internacional Electronic Journal Of Elementary Education*, 4(1), 259-268. Recuperado de <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/223>
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectura*. Barcelona, España: Grao.
- Carretero, M. (2002). *Constructivismo y Educación* (Segunda ed.). México: Editorial Progreso, S.A.DE C.V 103

- Casimiro, H. (2018). *La comprensión lectora y su relación con la resolución de problemas matemáticos en estudiantes de cuarto grado de un colegio privado en Chorrillos; (Tesis de maestro en educación)*. Universidad Cesar Vallejo
- Catts, H., Nielsen, D., Bridges, M., y Liu, Y. (2016). Early Identification of Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 451–465. doi:10.1177/0022219414556121
- Clements, D. y Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 33(6045), 968-970. Doi: 10.1126/science.1204537
- Cooper, D.(1990). *Como mejorar la comprensión lectora* Madrid, Visor / Aprendizaje.
- Cruz, R. (2017). *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes del 5° grado de educación primaria de una institución educativa privada del distrito de los Olivos, (Tesis de maestro en educación)* Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima-Perú.
- Chávez, Raya y Guillén (2013). *Problemas Aditivos*. Lima.
- Díaz, F y Hernández (2002) *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México.
- Durand, G. y Bolaño, O. (2013). *Resolución de Problemas Matemáticos: Un Problema de comprensión en el Quinto Grado de Básica Primaria de la Institución Educativa Thelma Rosa Arévalo del Municipio Zona Bananera del Magdalena*. Escenarios. Vol. 11(1), 38-43.
- Ebosele E. (2012). Critical thinking: essence for teaching mathematics and mathematics problema solving skills. *African journal of mathematics and computer science research*. 5(3), 39-43. Doi: 10.5897/AJMCSR11.161
- Ferrer, M. (2000). *La resolución de problemas en la estructuración de un sistema de habilidades matemáticas en la Escuela Media de Cuba. Tesis para optar el grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas*. Instituto Superior Pedagógico “Frank País García”, Facultad de Ciencias
- Gómez, B y Puig, L. (2014). *Resolver problemas*. España: Universidad de Valencia.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En Ferreiro Emilia y Margarita Gómez Palacios. *Nuevas perspectivas*

sobre procesos de desarrollo y sobre los procesos de lectura y escritura. México: S. XXI. 104

- Gutarra, C. (2018). *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en los estudiantes del segundo grado de primaria. (Tesis de Maestría)* Universidad César Vallejo.
- Guzmán y Espichán, Z. (2017). *Relación entre comprensión lectora y resolución de problemas aritméticos en los estudiantes del primer ciclo de la carrera de medicina humana. (Tesis de Maestría)* Universidad Privada TELESUP sede Huachipa. Lima-Perú
- Hernandez, Fernandez & Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación.* Mexico: McGraw - Hill Interamericana.
- Jacobse, A., y Harskamp, E. (2012) Towards efficeient measurement of matecognition in mathematical problema solving. *Metacognition Learning* (7)2, 133-149. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11409-012-9088-x>
- Jia, R. y Liang, P. (2017). *Adversial examples for evaluating reading comprehension systemss.* Recuperado de <https://arxiv.org/abs/1707.07328>.
- Kocisky, T., Chwarz, P., Blunsom, P., y Dyer, C. (2017). *The narrativeqa reading comprehension challenge.* Transactions of the Association of Computational Linguistics, (6)3, 17–328.
- Lepola, J., Lynch, J., Kiuru, N., Laakkonen, E. y Niemi, P. (2016). Early oral lengauje comprehension, task orientation, and founsational reading skills as predictors of grade 3 reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, (51)1, 373-390. Doi: <https://doi.org/10.1002/rrq.145>
- Liskala, T., Vauras, M., Lehtinen, E., y Salonen, P. (2011). Socially shared metacogntion of dyads of popils in collaborative matemáticas problema- solving processes. *Leraning and Instruction*, 21(3), 379-393. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.05.002>
- Marín, F. (2012) *Nivel de comprensión lectora de textos narrativos y de problemas matemáticos de los y las estudiantes del primer y segundo ciclo de Educación básica de la Escuela de Aplicación República del Paraguay de Tegucigalpa,*

- M.D.C. y su incidencia en el planteamiento de un modelo aritmético para resolver un problema matemático.*(Tesis de maestría). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc4n0x4>
- Mayer, R. (1983). *Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición*. Barcelona: Paidós. (Traducción de 1986).
- Mestre, J. (2013). The role of language comprehension in mathematics and problem solving. In *Linguistic and Cultural Influences on Learning Mathematics* (pp. 201-220). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203056820>
- Meyer, B., & Ray, M. (2017). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal Of Elementary Education*,4(1),127-152. Recuperado de <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/217>
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño curricular básico nacional*
- Ministerio de educación (2007). *Guía Para el Desarrollo De La Capacidad de La Solución de Problemas*. Perú. Ed. Metrocolor S,A.
- Ministerio de educación (2007a). *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Minedu
- Ministerio de Educación (2013). *Módulos de resolución de problemas para mejorar las capacidades matemáticas de los docentes*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>.
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas de Aprendizaje. Áreca Curricular Matemática. III Ciclo*.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de Educación Primaria*.
- Ministerio de Educación (2017). *Currícula Nacional*.
- Miranda, A. y Rojas, A. (2019). Affecting reading comprehension through ICTs in question- answer relationship in EFL classroom. *TicAls*, 1(5). Recuperado de <http://als.edu.co/revistaticals/index.php/ticals/article/view/110>
- Montague, M., Enders, C., & Dietz, S. (2011). Effects of Cognitive Strategy Instruction on Math Problem Solving of Middle School Students With Learning Disabilities.

- Montes, A. (2017). *Hábitos de lectura y su relación con el nivel de comprensión lectora de los alumnos de la especialidad de educación primaria y problemas de aprendizaje*, (Tesis de maestro en Ciencias de la Educación con Mención en Docencia Universitaria) en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión. Lima-Perú.
- Monereo, C.(1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Grao.
- Munch, L. y Ángeles E. (2012) *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas
- Napolés, J. (2005). *Resolución de problemas. El Trabajo de Allan Schoenfeld*. Argentina: UTN).Facultad Regional Resistencia Universidad de la Cuenca del Plata – Corrientes Argentina 2005 cuadernos de investigación y formación en educación matemática, 2005, Año 1, Número 1.
- Ozsoy, G. y Ataman, A. (2009). The effect of metacognitive strategy training on mathematical problema solving achievement. *Internacional Electronic Journal of Elementary Education*. (1)2, 67-82.
- Pinzás, J. (1999). *Leer mejor para enseñar mejor*. Lima: Tarea
- Pinzás, J. (2001). *Se aprende a leer leyendo*. Lima: Tarea.
- Polya, G. (1995). *Cómo plantear y resolver problemas*, México: Trillas.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE)*
- Ramírez, G. (2018). *Directora de la Institución educativa N° 6013 “Virgen Inmaculada del Rosario” Coordinadora de la RED N° 25 distrito de SAN Bartolo provincia y departamento de Lima. UGEL N° 01. S.J.M*
- Rodríguez, Y. (2016). *Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primeria de instituciones educativas distrito de Comas 2016*. Universidad César Vallejo (Tesis para obtener el título profesional de licenciada en educación primaria). Lima- Perú.

- Rodríguez, S. (2015). *Relación entre las competencias de comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en los alumnos de tercero primaria de un establecimiento privado. Universidad Rafael Landiva (Tesis de maestría).* Guatemala.
- Romero, A. (2012). *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de segundo grado de primaria del distrito Ventanilla –Callao. (Tesis de maestría).* Lima-Perú. 106
- Rosales, M. Salvo, E. (2013). *Influencia de la Comprensión Lectora en la Resolución de Problemas Matemáticos de Contexto en estudiantes de quinto y sexto año básico de dos establecimientos municipales de la comuna de Chillá, (Tesis de maestría)* Universidad del Bío-Bío. Sistema de Bibliotecas – Chile.
- Torre, J. (1997). *Aprender a pensar y pensar para aprender.* Barcelona: Grao.
- Schoenfeld, A. (2013). Reflections on Problem Solving Theory and Practice, *The Mathematics Enthusiast*, 10(1) , 9-34. Recuperado de: <https://scholarworks.umt.edu/tme/vol10/iss1/3>
- Silver, E. (2009). Teaching and learning mathematical problema solving: multiple research perspectives. New York: Routledge.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de Lectura.* Barcelona: Grao.
- Solé I. (2009). *Estrategias de lectura.* España: ICE de la Universitat de Barcelona y Editoriales GRAÓ, de Irif, S.L.
- Stutz, F., Schaffner, E., y Schiefele, U. (2016). Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early Elementary grades. *Laerning and Individual Differences*, 45, 101-113. Doi: 10.1016/j.lindif.2015.11.022
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica cuantitativa, cualitativa y mixta.* Lima: San Marcos.
- Valles, A. (1998). *Comprensión lectora y estudio intervención psicopedagógica.* Valencia: Promolibro.
- Whumbey, A., Lochhead, J., y Narode, R. (2013). *Problem solving and comprehension.* New York: Routledge.

Wigfield, A. Gladstone, J., y Turci, L. (2016). Beyond cognition: reading motivation and reading comprehension. *Child devevolpmente perspectives*, 10(3), 190-195.
Doi:10.1111/cdep.12184

Anexo 01. Matriz de consistencia

“Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria de la I.E Melitón Carvajal, Lince, 2019”

Planteamiento del problema	Hipótesis	Objetivos	Variables
Problema general. ¿Qué relación existe entre la comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal?	Hipótesis general. Existe relación significativa entre comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal.	Objetivo general Establecer la relación que existe entre la comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en estudiantes del primer grado de primaria en el colegio Melitón Carvajal.	<ul style="list-style-type: none"> Variable (V1). Comprensión Lectora Variable (V2). Resolución de problemas aditivos
Problemas específicos: <ul style="list-style-type: none"> PE 1 ¿Qué relación existe entre el comprensión literal y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal? PE2 ¿Qué relación existe entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal? PE3 ¿Qué relación existe entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal? PE4 ¿Qué relación existe entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal? 	Hipótesis específica. <ul style="list-style-type: none"> H1 Existe relación significativa entre la comprensión literal y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal. H2. Existe relación significativa reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal. H3. Existe relación significativa comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal. H4. Existe relación significativa comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal. 	Objetivos específicos: <ul style="list-style-type: none"> OE 1 Describir la relación que existe entre comprensión literal y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. OE 2 Describir relación existe entre el nivel reorganización de la información y el nivel de resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. OE 3 Describir relación existe entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. OE 4 Describir relación existe entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal. 	Dimensiones V1. Comprensión Lectora <ul style="list-style-type: none"> Dimensión 1 Literal. Dimensión 2 Reorganización de la información Dimensión 3. Comprensión inferencial Dimensión 4: Comprensión criterial V2. Resolución de problemas aditivos <ul style="list-style-type: none"> Dimensión 1. Problemas de combinación Dimensión 2. Problemas de cambio Dimensión 3. Problemas de comparación Dimensión 4: Problemas de igualación

Anexo 02. Matriz de Operacionalización

“Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria de la I.E Melitón Carvajal, Lince, 2019”

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Unidad de medida	Escala	Valor final
Comprensión Lectora	Es la acción de construir el significado de la lectura por parte del lector, realizar un enriquecimiento de la arquitectura mental de conocimientos previos a la lectura con los nuevos conocimientos. Esto produce un aprendizaje que se almacena en la memoria en un lapso corto o perenne. Por Catalá, Molina y Monclus (2001)	En este trabajo se utiliza la prueba de comprensión lectura para estudiante en vistas a relacionarlo con el área matemático, se usará el instrumento que hace patente el nivel de comprensión de un texto, se aplicará la evaluación de CLP-1. Por Catalá, Molina y Monclus (2001).	• Literal	Obtener información del texto con el fin de absolver preguntas Ordenación de secuencias de textos Reconocer acontecimientos explícitos	Puntaje Correcto 1 Incorrecto 0	De intervalo Inicio (0; 10) Proceso (11; 13) Logro previsto (14;17) Logro destacado (18; 20)	
			• Reorganización de la información	Escribe el título según el texto Reorganiza los datos según determinados objetivos Clasifica según criterios y/o datos			
			• Comprensión inferencial	Deduce resultados a través de detalles Infiere significado Deducir resultados datos explícitos			
			• Comprensión criterial	Emite juicio Interpreta Manifiesta reacciones que provoca un determinado texto			

Resolución de problemas aditivos	Es la aplicación de destrezas y habilidades para solucionar problemas relacionados con el lenguaje matemático de la vida cotidiana que implica suma o resta estableciendo relaciones entre los datos iniciales. Por Puig y Cerdán (2014)	En este trabajo se medirá la resolución de problemas aditivos del alumno, por medio de una prueba para observar el proceder de la búsqueda de las resoluciones.	Problemas combinación de	Juntar cantidades Separar cantidades	Puntaje Correcto 1 Incorrecto 0	De intervalo Inicio (0; 10) Proceso (11; 13) Logro previsto (14;17) Logro destacado (18; 20)	
			Problemas de cambio	Agregar cantidades Quitar cantidades			
			Problemas comparación de	Comparar cantidades según “menos que” y “más que”			
			Problemas combinación de	Igualar cantidades según “tantos como” e “igual como”			

Anexo 03 Instrumentos

Instrumento de Comprensión Lectora



INDICACIONES

Primero lee cada pregunta con mucha atención

Segundo lee y piensa antes de marcar tu respuesta correcta

Tercero solo debes marcar una sola respuesta por pregunta

Nombres y Apellidos

.....

.....

Fecha:.....

EJEMPLO PARA COMENTAR COLECTIVAMENTE:

Érase un gigante tan alto, tan alto que llegaba hasta las nubes. Tenía tanta hambre que abrió la boca y sin querer se tragó un avión. Inmediatamente empezó a dolerle la barriga.

- **¿Cómo debió quedar el gigante?**

- A) contento
- B) con hambre
- C) harto
- D) algo enfermo

- **¿Dónde fue a parar el avión?**

- A) al aeropuerto
- B) a las nubes
- C) a la barriga
- D) al mar



- **¿Qué quiere decir inmediatamente?**

- A) el mismo día
- B) al instante
- C) al cabo de un tiempo
- D) al siguiente día.

ACL-1.1

¿Adivinas qué es?

1.- Tiene dos ruedas y pedales y sirve para pasear

- A) Bicicleta
- B) Caballo
- C) Carro
- D) Patines

2.- Viene después del 16 y va antes del 18

- A) 15
- B) 14
- C) 17
- D) 19

3.- Es de cristal y sirve para poner líquidos

- A) Ventana
- B) Espejo
- C) Gafas
- D) Botella

4.- Un mueble que sirve para comer, escribir y trabajar

- A) Cama
- B) Lápiz
- C) Mesa
- D) Armario

ACL-1.2

Querido Papa Noel.
Este año me he portado muy bien.
Quisiera: un caballito, un carrito, una pelota y **sobre todo** unas
zapatillas. Además, todo lo que quieras traerme.
Besos.

Ramón.

5.- ¿Qué regalo prefiere?

- A) Pelota
- B) Carrito
- C) Caballito
- D) zapatillas

6.- ¿quién escribe la carta?

- A) Un Niño
- B) Una Niña
- C) Papa Noel
- D) La Madre

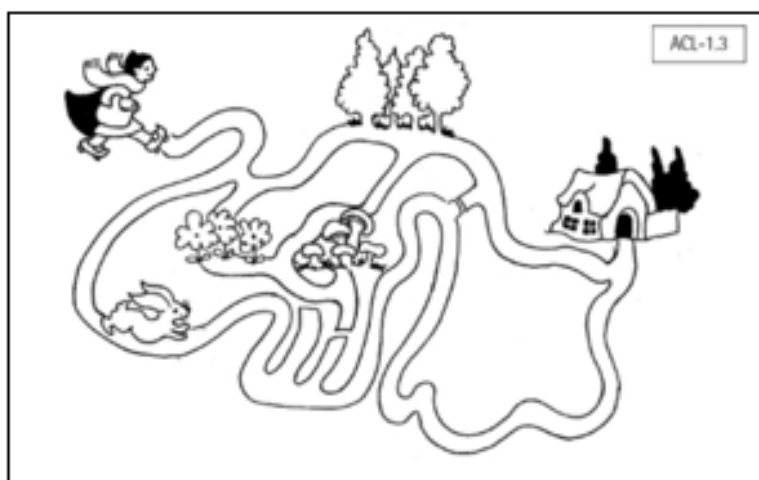
7.- ¿Cómo te parece que es Ramón?

- A) Aburrido
- B) Malo
- C) Tímido
- D) Buen niño

8.- ¿Cuántas cosas pide?

- A) Menos de 3
- B) 2 ó 3
- C) 4 ó más
- D) menos de 4

ACL-1.3



9.- ¿Cuál es el camino más corto para llegar a la casa de la abuelita?

- a) el de los árboles
- b) el de la liebre
- c) el de las flores
- d) el de los hongos

10.- ¿Cuál es el camino más largo?

- a) el de las flores
- b) el de la liebre
- c) el de los hongos
- d) el de los árboles

11.- ¿Si pasara por el camino de las flores encontraría hongos?

- a) de ninguna manera
- b) seguro que no
- c) no, porque no las hay
- d) si busca bien, sí

ACL-1.4

Las mariquitas tienen 6 patas y 7 manchas en la espalda. También tienen 2 antenas en la cabeza. Yo tengo 3 mariquitas.

12.- ¿Cuántas antenas tienen entre todas?

- A) 3
- B) 5
- C) 6
- D) 8

13.- ¿De qué tienen más las mariquitas?

- A) Antenas
- B) Manchas
- C) Patas
- D) Alas

14.- Si se me escapa una mariquita, ¿cuántas tendré?

- A) Menos de 3
- B) Más De 3
- C) 3
- D) 4

ACL-1.5

**Era un gato grande
que hacía ron-ron,
acurrucadito en su almohadón,
no abría los ojitos,
se hacía el dormido,
movía la cola con aire aburrido.**

(Canción)

15.- ¿Cómo crees que era ese gato?

- A) Juguetón
- B) Perezoso
- C) Comilón
- D) Aventurero

16.- ¿Cómo se pasaba el día?

- A) Descansando
- B) Comiendo
- C) Cazando
- D) Corriendo

17.- ¿Qué es lo único que mueve?

- A) Los Ojos
- B) La Cola
- C) La Boca
- D) Los Bigotes

ACL-1.6

Las golondrinas hacen los nidos con barro y paja debajo de los balcones o de los tejados de las casas. Se alimentan de insectos que cazan mientras vuelan.

18.- ¿Dónde hacen los nidos las golondrinas?

- A) Dentro del barro
- B) En la paja
- C) En lo alto de un árbol
- D) En las casas

19.- ¿Por dónde encuentran la comida?

- A) Por el río
- B) Por el prado
- C) Por el aire
- D) Por el agua

20.- ¿Qué comen?

- A) Semillas
- B) Frutas
- C) Leche
- D) Insectos

Instrumento de Resolución de Problemas Aditivos



Hola, yo me llamo
Duma y estaré
acompañándote en
esta prueba

INDICACIONES

Primero lee cada pregunta con mucha atención

Segundo lee y piensa antes de marcar tu respuesta correcta

Tercero solo debes marcar una sola respuesta por pregunta.

Nombres y Apellidos

.....

.....

Fecha:

1.- En el aula del primer grado hay 12 hombres y 8 mujeres
¿Cuántas personas hay?

- a) 12
- b) 20
- c) 8



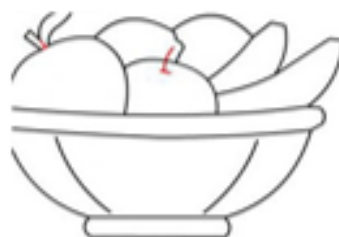
2.- En un salón de clases hay 18 estudiantes de los cuales 7 son niñas ¿Cuántos niños hay?

- a) 11
- b) 19
- c) 20



3.- En una canasta de frutas hay 4 plátanos y 8 manzanas
¿Cuántas frutas hay en la canasta?

- A 12
- B 8
- C 10



4.- Ana tiene en su cartuchera 6 lápices, 2 borradores ¿Cuántos útiles escolares tiene en su cartuchera?



a)

5

b)

6

c)

8

5.- Julian tiene 17 pelotas, 5 son de color rojo y el resto son de color azul ¿Cuántas pelotas son de color azul?

a) 16

b) 12

c) 9



6.- Luciana tiene 10 soles y su papá le regala 6 soles ¿Cuánto dinero tiene ahora?

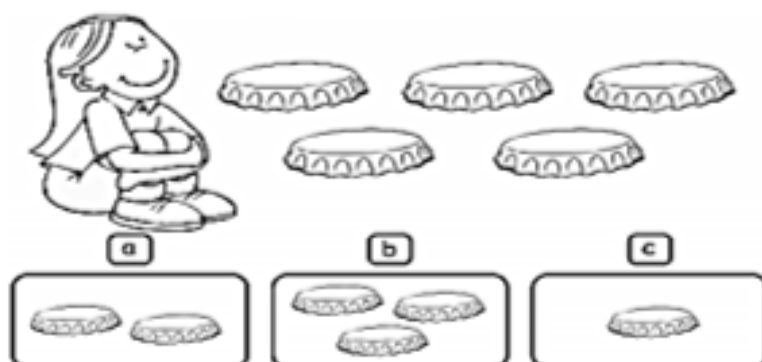
a) 16

b) 8

c) 10



7.- Luisa tiene 5 chapitas, si se le pierde 3 chapitas ¿Cuántas chapitas le quedarán?



8.- Pedro tiene 10 canicas y le regala a su amigo 8 canicas ¿Cuántas canicas tiene ahora?



- a) 8
- b) 10
- c) 2



9.- Juan tiene 7 tajadores y regala a Pedro 2 tajadores ¿Cuántos tajadores tiene Juan?



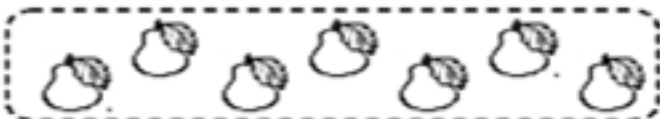
- a) 5 tajadores
- b) 6 tajadores
- c) 7 tajadores

10.- Ana tiene 4  luego su mamá le regala 3  ¿Cuántas peras tiene ahora Ana?

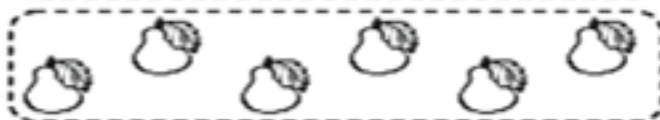
a



b



c

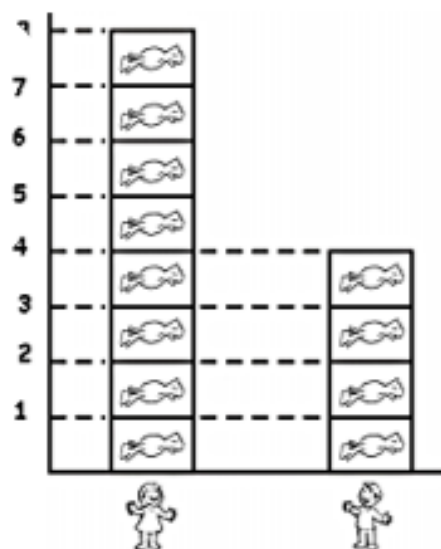


11.- Matías tiene 9 carritos y José tiene 3 carritos ¿Cuántos carritos tiene José menos que Matías?

- a) 6
- b) 16
- c) 15






12.- Observa el gráfico: María tiene 8 caramelos y Raúl tiene 4 caramelos ¿Cuántos caramelos tiene María más que Raúl?

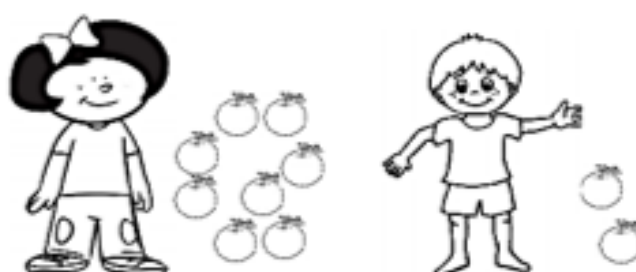


- a) 6
- b) 4
- c) 2

13.- César tiene 14 manzanas y Julio tiene 11 manzanas ¿Cuántas manzanas tiene Julio menos que César?

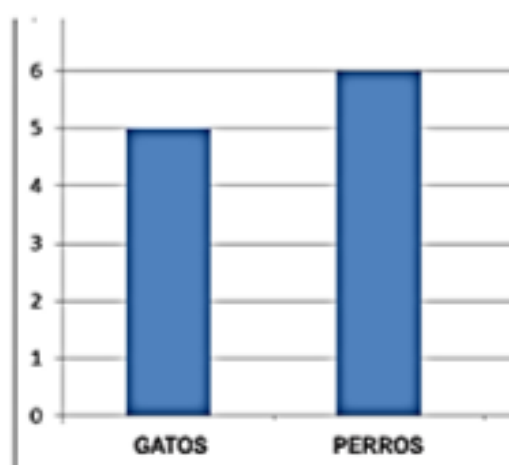
- a) 3 
- b) 5 
- c) 17 

14.- Margarita tiene 8 naranjas. Luis tiene 2 naranjas ¿Cuántas naranjas más que Luis tiene Margarita?



- ☐ a
☐ b
☐ c

15.- Observa y responde: ¿Cuántos perros más que gatos hay?



- ☐ a 3
 ☐ b 2
 ☐ c 1

16.- Raúl tiene 7 trompos y Flavio tiene 4 trompos ¿Cuántos trompos tiene que ganar Flavio para tener tantos como a Raúl?

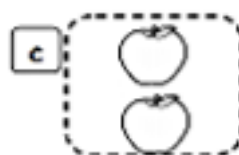
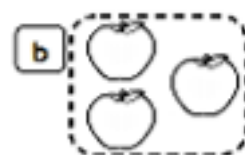
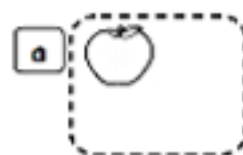
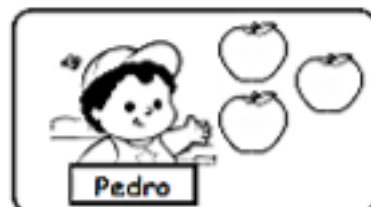
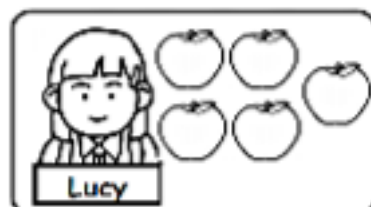


a 3

b 4

c 2

17.- Lucy tiene 5 manzanas y Pedro tiene 3 manzanas. ¿Cuántas manzanas le falta a Pedro para tener igual que Lucy?



18.- Fernanda tiene 5 soles y Mariana tiene 12 soles ¿Cuántos soles tiene que perder Mariana para tener tanto como Fernanda?

a) 13

b) 7

c) 5



19.- Daniela tiene 17 caritas felices. Verónica tiene 13 caritas felices ¿Cuántas caritas felices tiene que perder Daniela para tener tantos como Verónica?

- a) 4 caritas felices
- b) 17 caritas felices
- c) 1 carita felices



20.-Mateo tiene 9 años y Renzo tiene 6 años ¿Cuántos años le falta a Renzo para tener igual que Mateo?

- a) 8 años
- b) 3 años
- c) 6 años



Mateo

Renzo

Anexo 04. Validación de los instrumentos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
1	DIMENSIÓN 1: Literal							
1	¿Qué regalo prefiere?	✓		✓		✓		
2	¿Quién escribe la carta?	✓		✓		✓		
3	¿Cuál es el camino más corto para llegar a la casa de la abuelita?	✓		✓		✓		
4	¿Cuál es el camino más largo?	✓		✓		✓		
5	¿Si pasara por el camino de las flores encontraría hongos?	✓		✓		✓		
6	¿Qué es lo único que mueve?	✓		✓		✓		
7	¿Dónde hacen los nidos las golondrinas?	✓		✓		✓		
8	¿Qué comen?	✓		✓		✓		
9	DIMENSIÓN 2: Reorganización de la información	SI	No	SI	No	SI	No	
9	¿Cuántas cosas pide?	✓		✓		✓		
10	¿Cuántas antenas tienen entre todas?	✓		✓		✓		
11	¿De qué tiene más las mariposas?	✓		✓		✓		
12	Si se me escapa una mariposa, ¿cuántas tendré?	✓		✓		✓		
13	DIMENSIÓN 3: Comprensión inferencial	SI	No	SI	No	SI	No	
13	Tiene dos ruedas y pedales y sirve para pasear	✓		✓		✓		
14	Viene después de 16 y va antes de 18	✓		✓		✓		
15	Es de cristal y sirve para poner líquidos	✓		✓		✓		

16	Un mueble que sirve para comer, escribir y trabajar	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	¿Cómo se pasaba el día?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	¿Por dónde encuentran la comida?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	DIMENSION 3: Comprensión crítica								
19	¿Cómo te parece que es Ramón?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	¿Cómo crees que era ese gato?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable ☐ Aplicable después de corregir ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador. D/I Mg: Adolfo Silva Navarrete DNI: 10044560

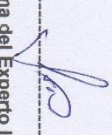
Especialidad del validador:

de del 20....

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Firma del Experto Informante.



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		SI	No	SI	No	SI	No	
1	DIMENSION 1: Resolución de problemas de combinación En el aula del primer grado hay 12 hombres y 8 mujeres. ¿Cuántas personas hay?	✓		✓		✓		
2	En un salón de clases hay 18 estudiantes de los cuales 7 son niñas. ¿Cuántos niños hay?	✓		✓		✓		
3	En una canasta de frutas hay 4 plátanos y 8 manzanas. ¿Cuántas frutas hay en la canasta?	✓		✓		✓		
4	Ana tiene en su cartuchera 6 lápices, 2 borradores. ¿Cuántos útiles escolares tiene en su cartera?	✓		✓		✓		
5	Julián tiene 17 pelotas. 5 son de color rojo y el resto son de color azul. ¿Cuántas pelotas son de color azul?	✓		✓		✓		
6	DIMENSION 2: Resolución de problemas de cambio Luciana tiene 10 soles y su papá le regala 6 soles. ¿Cuánto dinero tiene ahora?	SI	No	SI	No	SI	No	
7	Luisa tiene 5 chapitas, si se le pierde 3 chapitas. ¿Cuántas chapitas le quedarán?	✓		✓		✓		
8	Pedro tiene 10 canicas y le regala a su amigo 8 canicas. ¿Cuántas canicas tiene ahora?	✓		✓		✓		
9	Juan tiene 7 tajadores y regala a Pedro 2 tajadores. ¿Cuántos tajadores tiene Juan?	✓		✓		✓		
10	Ana tiene 4 peras luego su mamá le regala 3 peras. ¿Cuántas peras tiene ahora Ana?	✓		✓		✓		
11	DIMENSION 3: Resolución de problemas de comparación Matías tiene 9 carritos y José tiene 3 carritos. ¿Cuántos carritos tiene José menos que Matías?	SI	No	SI	No	SI	No	
12	Observa el gráfico: María tiene 8 fresas y Raúl tiene 4 fresas. ¿Cuántas fresas tiene María más que Raúl?	✓		✓		✓		
13	César tiene 14 manzanas y Julio tiene 11 manzanas. ¿Cuántas manzanas tiene Julio menos que César?	✓		✓		✓		
14	Margarita tiene 8 naranjas. Luis tiene 2 naranjas. ¿Cuántas naranjas más que Luis tiene Margarita?	✓		✓		✓		
15	Observa y responde: ¿cuántos perros menos que gatos hay?	✓		✓		✓		
16	DIMENSION 3: Resolución de problemas de igualdad Raúl tiene 7 trompos y Flavio tiene 4 trompos. ¿Cuántos trompos tiene que ganar Flavio para tener tanto como a Raúl?	SI	No	SI	No	SI	No	

17	Lucy tiene 5 manzanas y Pedro tiene 3 manzanas. ¿Cuántas manzanas le falta a Pedro para tener igual que Lucy?	✓						
18	Fernanda tiene 5 soles y Mariana tiene 12 soles. ¿Cuántos soles tiene que perder Mariana para tener tanto como Fernanda?	✓			✓			
19	Daniela tiene 17 caritas felices. Verónica tiene 13 caritas felices. ¿Cuántas caritas felices tiene que perder Daniela para tener tantos como Verónica?	✓			✓			
20	Mateo tiene 9 años y Renzo tiene 6 años. ¿Cuántos años le falta a Renzo para tener igual que Mateo?	✓			✓			

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable [✓] ☐ No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dni Mg: ADOLFO SILVA NARVAE DNI: 10041560

Especialidad del validador: Metodología de Investigación

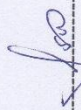
de del 20....

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Literal							
1	¿Qué regalo prefiere?	✓		✓		✓		
2	¿Quién escribe la carta?	✓		✓		✓		
3	¿Cuál es el camino más corto para llegar a la casa de la abuelita?	✓		✓		✓		
4	¿Cuál es el camino más largo?	✓		✓		✓		
5	¿Si pasara por el camino de las flores encontraría hongos?	✓		✓		✓		
6	¿Qué es lo único que mueve?	✓		✓		✓		
7	¿Dónde hacen los nidos las golondrinas?	✓		✓		✓		
8	¿Qué comen?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: Reorganización de la información	Si	No	Si	No	Si	No	
9	¿Cuántas cosas pide?	✓		✓		✓		
10	¿Cuántas antenas tienen entre todas?	✓		✓		✓		
11	¿De qué tiene más las mariposas?	✓		✓		✓		
12	Si se me escapa una mariposa, ¿cuántas tendré?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: Comprensión inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Tiene dos ruedas y pedales y sirve para pasear	✓		✓		✓		
14	Viene después de 16 y va antes de 18	✓		✓		✓		

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Resolución de problemas de combinación							
1	En el aula del primer grado hay 12 hombres y 8 mujeres. ¿Cuántas personas hay?	/		/		/		
2	En un salón de clases hay 18 estudiantes de los cuales 7 son niñas. ¿Cuántos niños hay?	/		/		/		
3	En una canasta de frutas hay 4 plátanos y 8 manzanas. ¿Cuántas frutas hay en la canasta?	/		/		/		
4	Ana tiene en su cartuchera 6 lápices, 2 borradores. ¿Cuántos útiles escolares tiene en su cartera?	/		/		/		
5	Julían tiene 17 pelotas, 5 son de color rojo y el resto son de color azul. ¿Cuántas pelotas son de color azul?	/		/		/		
	DIMENSIÓN 2: Resolución de problemas de cambio	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Luciana tiene 10 soles y su papá le regala 6 soles. ¿Cuánto dinero tiene ahora?	/		/		/		
7	Luisa tiene 5 chapitas, si se le pierde 3 chapitas. ¿Cuántas chapitas le quedarán?	/		/		/		
8	Pedro tiene 10 canicas y le regala a su amigo 8 canicas. ¿Cuántas canicas tiene ahora?	/		/		/		
9	Juan tiene 7 tajadores y regala a Pedro 2 tajadores. ¿Cuántos tajadores tiene Juan?	/		/		/		
10	Ana tiene 4 peras luego su mamá le regala 3 peras. ¿Cuántas peras tiene ahora Ana?	/		/		/		
	DIMENSIÓN 3: Resolución de problemas de comparación	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Matías tiene 9 carritos y José tiene 3 carritos. ¿Cuántos carritos tiene José menos que Matías?	/		/		/		
12	Observa el gráfico: María tiene 8 caramelos y Raúl tiene 4 caramelos. ¿Cuántos caramelos tiene María más que Raúl?	/		/		/		
13	César tiene 14 manzanas y Julio tiene 11 manzanas. ¿Cuántas manzanas tiene Julio menos que César?	/		/		/		

14	Margarita tiene 8 naranjas. Luis tiene 2 naranjas. ¿Cuántas naranjas más que Luis tiene Margarita?	✓		✓	✓			
15	Observa y responde: ¿cuántos perros más que gatos hay?	✓		✓	✓			
	DIMENSIÓN 3: Resolución de problemas de igualdad	Si	No	Si	No	Si	No	
16	Raúl tiene 7 trompos y Flavio tiene 4 trompos. ¿Cuántos trompos tiene que ganar Flavio para tener tanto como a Raúl?	✓		✓	✓			
17	Lucy tiene 5 manzanas y Pedro tiene 3 manzanas. ¿Cuántas manzanas le falta a Pedro para tener igual que Lucy?	✓		✓	✓			
18	Fernanda tiene 5 soles y Mariana tiene 12 soles. ¿Cuántos soles tiene que perder Mariana para tener tanto como Fernanda?	✓		✓	✓			
19	Daniela tiene 17 caritas felices. Verónica tiene 13 caritas felices. ¿Cuántas caritas felices tiene que perder Daniela para tener tantos como Verónica?	✓		✓	✓			
20	Mateo tiene 9 años y Renzo tiene 6 años. ¿Cuántos años le falta a Renzo para tener igual que Mateo?	✓		✓	✓			

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El presente instrumento goza de suficiencia para su aplicación.

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable ☐ No aplicable ☐

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. Mg. P. M. A. C. A. P. A. L. O. N. I. H. O. I. V. A. N. DNI: 43700917

Especialidad del validador: Gestión Educativa - Administrador de Empresas

22 de Junio del 2019

[Firma]

Firma del Experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA COMPRENSIÓN LECTORA

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 Literal							
1	¿Qué regalo prefiere?	✓		✓		✓		
2	¿Quién escribe la carta?	✓		✓		✓		
3	¿Cuál es el camino más corto para llegar a la casa de la abuelita?	✓		✓		✓		
4	¿Cuál es el camino más largo?	✓		✓		✓		
5	¿Si pasara por el camino de las flores encontraría hongos?	✓		✓		✓		
6	¿Qué es lo único que mueve?	✓		✓		✓		
7	¿Dónde hacen los nidos las golondrinas?	✓		✓		✓		
8	¿Qué comen?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2: Reorganización de la información	Si	No	Si	No	Si	No	
9	¿Cuántas cosas pide?	✓		✓		✓		
10	¿Cuántas antenas tienen entre todas?	✓		✓		✓		
11	¿De qué tiene más las mariposas?	✓		✓		✓		
12	Si se me escapa una mariposa, ¿cuántas tendré?	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3: Comprensión inferencial	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Tiene dos ruedas y pedales y sirve para pasear	✓		✓		✓		
14	Viene después de 16 y va antes de 18	✓		✓		✓		

15	Es de cristal y sirve para poner líquidos	X							
16	Un mueble que sirve para comer, escribir y trabajar	X			X				
17	¿Cómo se pasaba el día?	X			X				
18	¿Por dónde encuentran la comida?	X			X				
19	DIMENSIÓN 3: Comprensión crítica	X			X				
20	¿Cómo te parece que es Ramón?	X			X				
20	¿Cómo crees que era ese gato?	X			X				

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SÍ HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] | No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Mgtr. GAMARRA CANOZIO Jesús Arist. del DNI: 10612281

Especialidad del validador: DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

22 de 06 del 2019

[Firma]

Firma del Experto Informante.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.
Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICAS

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Caridad ³		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1: Resolución de problemas de combinación							
1	En el aula del primer grado hay 12 hombres y 8 mujeres. ¿Cuántas personas hay?	X		X		X		
2	En un salón de clases hay 18 estudiantes de los cuales 7 son niñas. ¿Cuántos niños hay?	X		X		X		
3	En una canasta de frutas hay 4 plátanos y 8 manzanas. ¿Cuántas frutas hay en la canasta?	X		X		X		
4	Ana tiene en su cartuchera 6 lápices, 2 borradores. ¿Cuántos útiles escolares tiene en su cartera?	X		X		X		
5	Julían tiene 17 pelotas, 5 son de color rojo y el resto son de color azul. ¿Cuántas pelotas son de color azul?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Resolución de problemas de cambio	Si	No	Si	No	Si	No	
6	Luciana tiene 10 soles y su papá le regala 6 soles. ¿Cuánto dinero tiene ahora?	X		X		X		
7	Luisa tiene 5 chapitas, si se le pierde 3 chapitas. ¿Cuántas chapitas le quedarán?	X		X		X		
8	Pedro tiene 10 canicas y le regala a su amigo 8 canicas. ¿Cuántas canicas tiene ahora?	X		X		X		
9	Juan tiene 7 tajadores y regala a Pedro 2 tajadores. ¿Cuántos tajadores tiene Juan?	X		X		X		
10	Ana tiene 4 peras luego su mamá le regala 3 peras. ¿Cuántas peras tiene ahora Ana?	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Resolución de problemas de comparación	Si	No	Si	No	Si	No	
11	Matías tiene 9 carritos y José tiene 3 carritos. ¿Cuántos carritos tiene José menos que Matías?	X		X		X		
12	Observa el gráfico: María tiene 8 caramelos y Raúl tiene 4 caramelos. ¿Cuántos caramelos tiene María más que Raúl?	X		X		X		
13	César tiene 14 manzanas y Julio tiene 11 manzanas. ¿Cuántas manzanas tiene Julio menos que César?	X		X		X		

14	Margarita tiene 8 naranjas. Luis tiene 2 naranjas. ¿Cuántas naranjas más que Luis tiene Margarita?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15	Observa y responde: ¿cuántos perros más que gatos hay?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
	DIMENSIÓN 3: Resolución de problemas de igualdad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16	Raúl tiene 7 trompos y Flavio tiene 4 trompos. ¿Cuántos trompos tiene que ganar Flavio para tener tanto como a Raúl?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17	Lucy tiene 5 manzanas y Pedro tiene 3 manzanas. ¿Cuántas manzanas le falta a Pedro para tener igual que Lucy?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18	Fernanda tiene 5 soles y Mariana tiene 12 soles. ¿Cuántos soles tiene que perder Mariana para tener tanto como Fernanda?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19	Daniela tiene 17 caritas felices. Verónica tiene 13 caritas felices. ¿Cuántas caritas felices tiene que perder Daniela para tener tantos como Verónica?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20	Mateo tiene 9 años y Renzo tiene 6 años. ¿Cuántos años le falta a Renzo para tener igual que Mateo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Observaciones (precisar si hay suficiencia): SÍ HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable | ☐ No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Mgtr. GAMARRA CAUSADO Luis Aristides DNI: 10612281
Especialidad del validador: DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo
³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

22 de 06 del 2019

Firma del Experto Informante.

Anexo 05. Carta de presentación UCV y autorización



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Escuela de Posgrado

"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

Lima, 21 de julio de 2019

Carta de Presentación N° 108 – 2019 EPG – UCV ATE

Señor(a):

DRA. SOTO MESA, CONSUELO ELIZABETH

DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°1070 "MELITÓN CARBAJAL".

De nuestra consideración:

Es grato dirigirme a usted, para presentar a **URBANO VILLANUEVA, DEUMILDA ELOISA;** identificado con DNI N°40958789 y código de matrícula N°7001221449; estudiante del Programa de **MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**, quien se encuentra desarrollando el Trabajo de Investigación (Tesis):

"COMPRENSIÓN LECTORA Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ADITIVOS EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E MELITÓN CARBAJAL LINCE, 2019"

En ese sentido, solicito a su persona otorgar el permiso y brindar las facilidades a nuestro estudiante, a fin de que pueda desarrollar su trabajo de investigación en la institución que usted representa. Los resultados de la presente investigación serán alcanzados a su despacho, luego de finalizar la misma.

Con este motivo, le saluda atentamente,



Dra. María del Carmen Ancaya Martínez
Coordinadora de la Escuela de Posgrado – Campus Ate
Universidad César Vallejo



Lic. Liliana Olaya Saldamiga
SUB DIRECTORA
INICIAL PRIMARIA

Somos la universidad de los
que quieren salir adelante.



ucv.edu.pe

Anexo 06: Base de datos de la Muestra

		Variable 1: Comprensión Lectora																			
		Dimensión 1: Literal								Dimensión 2: Reorganización de la información				Dimensión 3: Comprensión inferencial						Dimensión 4: Comprensión Crítica	
N°	Sexo	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	R15	R16	R17	R18	R19	R20
1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
9	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
10	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
12	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
14	2	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1
15	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1
16	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1
17	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1
18	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0
19	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0
20	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
21	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1
23	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
24	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
25	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
26	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
27	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1
28	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1
29	2	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1
30	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0
31	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0
32	2	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
33	2	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
35	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
36	2	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0
37	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0
38	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1
39	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1
40	2	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0
41	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0
42	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
43	2	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0
44	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0
46	2	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
47	2	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
48	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
49	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
50	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
52	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
54	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
55	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0
56	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
57	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
58	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
59	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
60	2	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1
61	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1
62	2	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1
63	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1
64	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0
65	2	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0
66	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
67	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
68	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1
69	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1
70	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1
71	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
72	2	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
73	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
74	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
75	1	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1
76	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1

		Variable 2: Resolución de Problemas Aditivos																			
		Dimensión 1: Combinación					Dimensión 2: Cambio					Dimensión 3: Comparación					Dimensión 4: Igualación				
N°	Sex	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	R15	R16	R17	R18	R19	R20
1	2	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0
2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
5	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
6	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
8	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9	2	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
10	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
12	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
13	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
14	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
15	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
16	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
17	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
18	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
19	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	1	1
20	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
21	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
22	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
23	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1
25	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
26	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
29	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1
30	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
31	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
32	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
33	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
34	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
35	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
36	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1
37	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
38	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
39	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1
40	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
41	1	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
42	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
43	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
44	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
45	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
46	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
47	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
48	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
49	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
50	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
51	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
52	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
53	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
54	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
55	2	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
56	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
57	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
58	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0
59	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0
60	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1
61	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0
62	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0
63	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1
64	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1	0
65	2	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
66	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
67	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
68	2	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
69	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
70	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	1
71	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1
72	2	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1
73	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1
74	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1</							

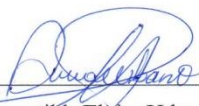
Anexo 07: Declaración del artículo científico

Declaración jurada de autoría y autorización para la publicación del artículo científico

Yo, Deumilda Eloisa Urbano Villanueva, estudiante del Programa Maestría en Administración de la Educación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI 40958789, con el artículo titulado: "Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria en la institución educativa Melitón Carvajal, Lince 2019", declaro bajo juramento que:

- 1) El artículo pertenece a mi autoría.
- 2) El artículo no ha sido plagiado ni total ni parcialmente.
- 3) El artículo no ha sido autoplagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para alguna revista.
- 4) De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.
- 5) Si, el artículo fuese aprobado para su publicación en la revista u otro documento de difusión, cedo mis derechos patrimoniales y autorizo a la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo, la publicación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga la Universidad.

Ate, 19 de noviembre 2019.


Deumilda Eloisa Urbano Villanueva
DNI 40958789



ESCUELA DE POSTGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

TÍTULO: Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes del primer grado de primaria en la institución educativa Melitón Carvajal, Lince, 2019.

AUTORA: Br. Deumilda Elohis Urbano Villanueva

dumabenedicto@gmail.com

Escuela de Posgrado

Universidad César Vallejo

RESUMEN

El trabajo de investigación titulado Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria en la I. E. Melitón Carvajal, Lince 2019, tuvo como objetivo principal determinar la existencia de correlación entre las variables de comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primer grado de primaria de la I. E. Melitón Carvajal.

La investigación tuvo el enfoque cuantitativo, transversal, no experimental, de nivel descriptivo y de diseño correlacional no causal, con una población de 120 estudiantes y con una muestra de 91 participantes del primer grado de primaria, los instrumentos utilizados fueron pruebas que obtuvieron una confiabilidad de 0.768 para el primer instrumento que medía la comprensión lectora y 0.904 para la segundo que medía la resolución de problemas aditivos; y ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos.

Posteriormente al análisis e interpretación de los resultados de las variables se obtuvo el valor de significancia de $0,464 < 0,005$ lo que evidencia que existe relación significativa entre los niveles de comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en la institución educativa Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Palabras claves: Comprensión lectora, resolución de problemas aditivos, matemática, comunicación.

ABSTRACT

The research work entitled Reading Comprehension and Resolution of Additive Problems in First Grade of primary Students at EI Melitón Carvajal, Lince 2019, had as main objective to determine the existence of a correlation between the variables of reading comprehension and resolution of additive problems in students First grade elementary school of EI Melitón Carvajal.

The research had the quantitative, transversal, non-experimental, descriptive level and non-causal correlational design approach, with a population of 120 students and with a sample of 91 participants of the first grade of primary school, the instruments used were tests that obtained a reliability 0.768 α for the first instrument that measured reading comprehension and 0.904 α for the second that measured the resolution of additive problems; and both instruments were validated by expert judgment.

After the analysis and interpretation of the results of the variables, the significance value of $0.444 < 0.005$ was obtained, which shows that there is a significant relationship between the levels of reading comprehension and resolution of additive problems in the educational institution Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Keywords: Reading comprehension, resolution of additive problems, mathematics, communication.

INTRODUCCIÓN

La educación es un bien apreciado por la humanidad. Su cultivo y desarrollo en las personas es una tarea que compete a todas las instituciones de diverso nivel. Se reconoce que el principal ente responsable de la educación en las personas corresponde a la institución de la familia. Son los padres quienes tienen el derecho innato e inalienable de educar a sus hijos. Los padres buscan una educación integral para sus hijos. Para este propósito necesitan de la ayuda de la sociedad.

Los padres por sí solos no pueden en la práctica realizar la educación integral para sus hijos. Por esta razón, la sociedad crea las circunstancias para que los niños, jóvenes y adultos puedan alcanzar la educación necesaria para realizarse como personas. Estas circunstancias se comprenden por la creación de instituciones sociales que brinden la educación que los padres desean para los hijos. La institución que requieren los niños en sus primeras etapas de formación se llama escuela. Las escuelas o colegios tienen la función subsidiaria de educar a los niños conforme a las legítimas aspiraciones de los padres. Se puede mencionar más instituciones que pueden integrarse en la educación de los niños, jóvenes y adultos sin embargo para fines de nuestro estudio nos dedicaremos a la escuela de educación básica regular. Como ejemplo de otras instituciones distintas de la escuela es la universidad, medios de comunicación, prensa, ongs, instituciones religiosas y todos los componentes de una ciudad civilizada.

La escuela o colegio tienen una función subsidiaria de educar a los niños. Esta educación apunta a que los niños alcancen el aprendizaje esperado en todas las dimensiones humanas, emocionales e intelectuales. Sin embargo, no siempre se logran los objetivos de la educación y del aprendizaje que toda la sociedad, sobre todo, de los padres se esperan. Esta es una realidad que se evidencia en la gran mayoría de naciones y que se busca reducir. Hay una gran diferencia entre los países sobre los resultados de aprendizaje que proporciona la educación a los niños.

El aprendizaje en los niños de educación básica regular en el Perú está por debajo de los estándares internacionales. Tenemos constantes estudios estadísticos que revelan esta realidad que se presenta como reto a superar. Las evaluaciones de las instituciones internacionales revelan que nuestra realidad a nivel de educación se encuentra en proceso y que por lo tanto nos ubicamos a una distancia larga a alcanzar los niveles de logros deseados.

El Perú según la evaluación PISA 2015 se ubica en el puesto 64. Consideremos que la evaluación PISA participan 70 países. Sin embargo, se debe destacar que el Perú se encuentra un puesto mejor respecto a la prueba del 2012. Se evidencia que estamos en una línea de crecimiento en las áreas de ciencia, matemática y lectura. Pero debemos afirmar diáfanoamente que nos encontramos por debajo del aprendizaje esperado. Los esfuerzos que se han estado dando aún no son suficientes y debemos analizar las posibles causas más allá de las económicas y llegar a las causas pedagógicas y didácticas.

En cuanto a nuestro estudio nos centraremos en el aprendizaje de las matemáticas y de comunicación. Son numerosos los fracasos académicos por potenciar el área de matemáticas y comunicación. Según la evaluación PISA la estadística arroja en el caso del Perú sobre las matemáticas lo siguiente: la evaluación internacional indica una mejoría, en relación a los resultados anteriores, de 19 puntos, es decir de 368 a 387, obteniendo el puesto 61. El reto de mejorar es urgente para un país que emerge económicamente a nivel internacional y parece que a nivel de la educación no hay un avance proporcional.

En el caso del presente estudio, elegimos a la institución educativa emblemática Melitón Carvajal. Esta institución fue fundada en el año 1948 y se ubica en el distrito de Lince. Sus estudiantes pertenecen a familias de condición económica baja y emergente. Tiene oferta de educación inicial, primaria y secundaria; y una sección nocturna (primaria y secundaria de adultos). Esta institución que ha sido beneficiada con una remodelación estructural en el 2010 y apunta a ser un colegio referencial dentro de la UGEL 03 a la que pertenece.

Este colegio emblemático ha participado en la Evaluación Censal de Estudiantes 2018 (ECE- 2018). La evaluación tuvo la participación de los niños y niñas de cuarto grado de primaria (116 alumnos). Los resultados en el área de lectura alcanzaron el nivel de logro satisfactorios de 51 estudiantes que representan el 47%; para el nivel de logro en proceso fue 25 estudiantes representando el 31,1%; en nivel de logro de inicio se ubicaron 25 estudiantes con el porcentaje de 23,1%; y para el nivel de logro de previo al inicio estuvieron 7 estudiantes que equivalen 6,5% de los participantes.

Los resultados en el área de matemática obtuvieron el nivel de logro satisfactorios por 43 estudiantes que representan 39,8% de los participantes; en proceso están 46 estudiantes dando un 42,6%; en el nivel de logro en inicio de 15 estudiantes dando 13,9% de los estudiantes; y nivel de logro previo al inicio fue de 4 estudiantes representando 3,7% de los participantes.

Cabe señalar como última referencia que el rendimiento en lectura como en matemática el colegio Melitón Carvajal con relación con los colegios públicos similares sólo se encuentra por debajo de 7 puntos en lectura y 0,9 puntos en matemática mientras en relación con los colegios privados iguala en porcentaje según los niveles de logros (ECE 2018).

Un factor o posibles causas del índice de deficiencia en el aprendizaje en las matemáticas radicaría en no saber comprender los enunciados de los problemas. La

comprensión lectora se presentaría como muy importante para la resolución de problemas del área de matemáticas.

Nuestro estudio contempla esta problemática de la dificultad de progresar en el proceso de aprendizaje de las matemáticas. Esta problemática tendría su razón en la deficiencia en la comprensión lectora. Nos centraremos en el área de matemáticas y evaluaremos la competencia de resolución de problemas relacionándolo con su nivel de comprensión lectora en niños de primero de primaria en una institución educativa del sector público.

Las teorías relacionadas al tema se posicionan por Catalá, Catala, Molina y Monclus (2007) que señalan que la comprensión lectora se constituye en el poder del lector de construir el significado por medio de la información de nuevas ideas. Estos significados novedosos proporcionan al lector nuevos conocimientos que se articulan con los conocimientos antecedentes que están en la memoria y que permanecerán en ella. Por eso la comprensión lectora supone rechazar la comprensión única porque según el mundo cultural o conocimientos previos que posee el lector alcanzará una comprensión que corresponde a su constructo personal. La comprensión lectora posee un gran potencial según el lector por su nivel de desarrollo cognoscitivo, cultural, emocional. El docente tendrá que tener un alto grado de juicio crítico para poder estar abierto a la creatividad de los niños que surge por el esfuerzo de llevar a cabo esa síntesis entre el texto y sus esquemas previos. Por ello, la lectura se vuelve un generador de conocimiento sin fin.

Para estos autores Catalá y al. (2007) entienden la comprensión lectora bajo las siguientes dimensiones: El primero es comprensión literal: es el reconocer los principales datos e ideas que están plasmadas en el texto. Entonces el estudiante, debe tener en este nivel identificar con facilidad la información principal y distinguirla de información primaria y secundaria. Debe estar en capacidad de establecer sinónimos y antónimos de las palabras, tomar conciencia de las nuevas palabras e identificar referencias de causa y efecto. El segundo es comprensión reorganización. Este nivel es análisis, síntesis y organización de ideas o información expresada en la lectura. El estudiante asume labores frente a la lectura de clasificar, esquematizar, resumir y sintetizar. El tercero es Comprensión inferencial o interpretativa. Se aplica al mismo tiempo a la información que se encuentra en la lectura, necesita deducir, predecir, hacer hipótesis e interpretar. El cuarto es comprensión crítica o profunda. Cuando el lector aclara, interpreta subjetivamente y que

puede haber rechazo o juicio crítico de lo que lee u observa. Es la emisión de una posición del lector frente al texto. Este es el nivel más alto que supone un buen ejercicio de los anteriores. En este caso, el nivel exige del lector una posición crítica sobre lo leído. Debe tomar parte sobre los personajes, sobre las ideas del autor, de las acciones o acontecimientos, es decir, si lo parece correcto o no, si le parece que es acertado o no. Con ello, el lector debe crear su propia argumentación que respalde su posición.

Podemos dar una última consideración sobre las dimensiones en general. Estas dimensiones suponen la presencia de cada una en el orden que hemos explicado. No podemos llegar a la comprensión crítica sino hay desarrollo en los tres niveles previos. Por eso deben potenciarse cada nivel del estudiante. Los esfuerzos deben estar organizados según el nivel de desarrollo de cada lector. El nivel de comprensión crítica que es el más alto resulta de la inferencia que el estudiante hace de la opinión sobre el mensaje del texto extrayendo consecuencias y discriminando en todo momento.

En síntesis, la investigación se elaborará con los cuatro niveles de comprensión lectora: comprensión literal, reorganización, inferencial y criterial. Entendemos que el primer nivel es el más fácil pues supone una decodificación e identificación de las palabras. La comprensión reorganizacional supone un grado mayor de dificultad porque el estudiante debe estar en capacidad de hacer un resumen de lo leído, reorganizarlo en un organizador que muestra un nivel de aprendizaje significativo porque da un nuevo orden y guarda memoria de la nueva información. El tercer nivel inferencial supone que el estudiante puede deducir de la lectura ciertas problematizaciones que se dan a excusa el texto luego interpretar el texto para absolver problemas precisa de un alto grado de comprensión. El cuarto nivel que es el criterial el estudiante emite su propia opinión con fundamento a lo leído o según las ideas del autor.

Los pedagogos debemos estar atentos a propiciar en nuestros estudiantes el desarrollo de la comprensión con vistas a la opinión o juicio crítico. El acompañamiento debe respetar estos niveles y también una gradualidad de exigencia generando en el lector una actitud activa frente a la lectura.

Con relación a la segunda variable sobre la resolución de problemas aditivos nos remitimos a la horizonte que marca hace el Ministerio de Educación (2017) en la Currícula Nacional el enfoque de resolución de problemas desde los problemas aditivos. Observamos

la competencia resuelve problemas de cantidad que su definición está centrada en el estudiante que debe solucionar problemas o crear problemas de modo que haga uso o construcción de nociones de cantidad, número, sistemas numéricos, operaciones y propiedades. Además, el estudiante otorga significado según su contexto a los nuevos datos-conocimientos. Incluye la aplicación de estrategias por medio de selección de las mismas, procesos, unidades de medida y otros recursos. También hace del estudiante un sujeto que argumenta sobre las relaciones numéricas y operaciones. Por lo expuesto, el Minedu está poniendo énfasis a una forma de plantear el cultivo de las matemáticas. Este énfasis se expresa en el grado de a estudiar, primero de primaria de la educación básica regular, según los problemas aditivos.

También tomamos las apreciaciones que hacen Gómez y Puig (2014) quienes afirman que los problemas aditivos son aquellos cuyo enunciado posee una información cuantitativa (datos son cantidades) y se solucionan, en vista a la pregunta que se define por una o varias cantidades. Estos problemas están relacionados con el lenguaje matemático de la vida cotidiana, estimulando destrezas y habilidades para solucionar problemas y cálculo. En el presente, esta forma de problematizar se presenta en las instituciones educativas porque poseen un rasgo semántico en su constitución interna, como en la mención de la incógnita y la presentación verbal del problema. Las premisas están dentro del contexto del alumno, donde las nociones, conocimientos y estrategias no poseen carácter excluyente para la resolución. Los alumnos los pueden resolver al entender, usando material concreto y al aplicar estrategias.

El estudio ayudará a fortalecer el área de matemáticas al relacionarla con la comprensión lectora que es cultivada en el área de comunicación. Se debe abandonar la visión de las matemáticas desligada de la comunicación. Producto de esta investigación es integrar la comprensión lectora con la resolución de problemas aditivos en beneficio del rendimiento y desarrollo de habilidades en los estudiantes de primero de primaria.

El problema de la investigación es: ¿Qué relación existe entre comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal?

El objetivo es establecer la relación que existe entre la comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en estudiantes del primer grado de primaria en el colegio Melitón Carvajal.

METODOLOGÍA

Investigación cuantitativa, no experimental, transversal y correlacional no causal porque se buscó la relación significativa entre dos variables sin manipulación de aquellas (Hernández, Fernández y Baptista 2010).

Las variables analizadas fueron la comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos. La población fue de 120 niños y niñas de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince. Para determinar el tamaño de la muestra se empleó el muestreo probabilístico (Munch y Angeles 2012); en el estudio la muestra quedó conformado por 91 participantes.

Los expertos en estadístico manifiestan que los instrumento de medición fueron confiables según la α de Richardson (α 0.768) y para el segundo instrumento de resolución de problemas aditivos obtuvo un 0.904 (α 0.904); por lo tanto, los instrumentos son confiables. El nombre del primer instrumento es Prueba de complejidad lingüística (CPL-1) de Catalá y al. (2007) y el segundo instrumento de Resolución de problemas aditivos Urbano (2019).

RESULTADOS

Después de procesar los datos apoyado del software estadístico SPSS25 se obtuvo los siguientes resultados:

Hipótesis General

Existe relación significativa comprensión lectora mayor la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal.

Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación significativa entre comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal.

Prueba estadística

Tabla 1
Correlación de Spearman

		Resolución de problemas aditivos
Comprensión lectora	Correlación de Spearman	,464**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria de la I.E Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que existe relación significativa entre comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal, indicando tener una relación moderada positiva; puesto que, el grado de Correlación de Spearman es de 0,464**.

Decisión estadística

El valor de significación observada en la Correlación de Spearman del p valor de $p = 0.00$; siendo menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; por tanto, se acepta la hipótesis alterna. De tal forma, significa que existe relación significativa entre comprensión lectora y la resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal, tiene una relación significativa. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis general.

Hipótesis específica 1:

v. Hipótesis de Investigación

Existe relación significativa entre comprensión literal y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal.

Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación significativa entre comprensión literal y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal.

Prueba estadística

Tabla 2
Correlación de Spearman.

		Resolución de problemas aditivos
Comprensión literal	Correlación de Spearman	,392**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que existe relación entre comprensión literal y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal, indicando tener una relación significativa positiva; dado que, existe un nivel de Correlación de Spearman 0,392**.

Decisión estadística

El valor de significación observada en la Correlación de Spearman se obtuvo como resultado el valor de $p = 0.000$, siendo menor al valor de significación teórica α

= 0.05; por tanto, se acepta la hipótesis. De tal forma, significa que existe relación entre comprensión literal y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal, lo cual tiene una relación significativa. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 1.

Hipótesis específica 2:

Hipótesis de Investigación

Existe relación entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal.

Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal

Prueba estadística

Tabla 3
Correlación de Spearman.

		Resolución de problemas aditivos
Reorganización	Correlación de Spearman	,345**
	Sig. (bilateral)	.001
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que existe relación entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del

colegio Melitón Carbajal, indicando tener una relación significativa moderada positiva; puesto que, el grado de Correlación de Spearman ,345**.

Decisión estadística

El valor de significación observada en la Correlación de Spearman se obtuvo como resultado de $p = 0.001$, siendo menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; por esta razón, se acepta la hipótesis. De tal forma, significa que existe relación entre reorganización de la información y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal, tiene una relación significativa. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 2.

Hipótesis específica 3:

Hipótesis de Investigación

- v. Existe relación entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal.

Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primaria del colegio Melitón Carbajal.

vi. Prueba estadística

Tabla 4

Correlación de Spearman.

		Resolución de problemas aditivos
Comprensión inferencial	Correlación de Spearman	,363**
	Sig. (bilateral)	.000
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que existe relación entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal, indicando tener una relación significativa moderada positiva; dado que, el grado de Correlación de Spearman es ,363^{**}.

Decisión estadística

El valor de significación observada en la Correlación de Spearman se obtuvo como resultado del $p = 0.00$, siendo menor al valor de significación teórica $\alpha = 0.05$; por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna. De tal forma, significa que existe relación entre comprensión inferencial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal. Por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 3.

Hipótesis específica 4:

Hipótesis de Investigación

Existe relación entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal.

Hipótesis Estadística

H_0 : No existe relación entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carvajal.

v. Prueba estadística

Tabla 5
Correlación de Spearman.

		Resolución de problemas aditivos
Comprensión criterial	Correlación de Spearman	,436 ^{**}
	Sig. (bilateral)	.000
	N	91

Fuente: Encuesta a los estudiantes de primer grado de primaria del colegio Melitón Carvajal, Lince, 2019.

Descripción del grado de relación entre las variables

Como se observa en la anterior tabla, los resultados del análisis estadístico dan cuenta de que existe relación entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal., indicando tener una relación significativa moderada positiva; dado que, el grado de Correlación de Spearman fue de ,436**.

Decisión estadística

El valor de significación observado en la Correlación de Spearman se obtuvo como resultado del valor de $p = 0.000$, siendo menor a la significación teórica $\alpha = 0.05$; por lo tanto, se acepta la hipótesis. De tal forma, significa que existe relación entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en los estudiantes del primer grado de primera del colegio Melitón Carbajal. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 4.

DISCUSIÓN

Los resultados llevan a un análisis de contrastación de la hipótesis general que evidenció una correlación significativa directa y moderada entre la variable de comprensión lectora con la resolución de problemas aditivos en los estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince 2019 porque el grado de Correlación de Spearman es de 0,464 y su significación del p valor de $p=0.00$ siendo menor que la significación teórica $\alpha = 0.05$; por tanto, se acepta la hipótesis alterna que existe relación significativa entre comprensión lectora y resolución de problemas aditivos confirmando lo planteado por Gutarra (2018) quien afirmó que la corresponden de estas dos variables la relación significativa entre comprensión lectora y resolución de problemas.

CONCLUSIONES

Primera: Los resultados indican que existe relación significativa entre comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal- Lince ($r_s = 0,464$, $p < 0.05$).

Segunda: Según los resultados se afirma que existe relación significativa entre comprensión literal tendremos y comprensión de problemas aditivos en estudiantes de

primero de primaria de la institución educativa Melitón Carvajal – Lince ($r_s = 0,392$, $p < 0.05$).

Tercera: Los resultados muestran que hay una relación significativa aceptando la hipótesis específica que existe relación reorganización de la información y comprensión de problemas aditivos en estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal – Lince ($r_s = 0,345$, $p < 0.05$).

Cuarta: Según los resultados para nuestra tercera hipótesis se encontró una relación significativa que sustenta relación entre comprensión inferencial y comprensión de problemas aditivos en estudiantes de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal – Lince ($r_s = 0,363$, $p < 0.05$).

Quinta: Los resultados aceptan la hipótesis específica afirmando que existe relación entre comprensión criterial y resolución de problemas aditivos en alumnos de primero de primaria del colegio Melitón Carvajal – Lince ($r_s = 0,436$, $p < 0.05$).

REFERENCIAS

- Alliende, F. & Condemarin, M. (2004). *La lectura. Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Barrientos (2015). *Compresión lectora y resolución de problemas matemáticos en alumnos de tercer grado de primaria en una institución educativa estatal de Barranco (Tesis de maestría)*. Universidad Ricardo Palma. Lima-Perú.
- Catalá, G. Catalá, M. Molina, E. y Monclús, R. (2007). *Evaluación de la comprensión lectura*. Barcelona, España: Grao.
- Carretero, M. (2002). *Constructivismo y Educación* (Segunda ed.). México: Editorial Progreso, S.A. DE C.V 103
- Cooper, D. (1990). *Como mejorar la comprensión lectora* Madrid, Visor / Aprendizaje.
- Chávez, Raya y Guillén (2013). *Problemas Aditivos*. Lima.

- Díaz, F y Hernández (2002) *Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo*. México.
- Gómez, B y Puig, L. (2014). *Resolver problemas*. España: Universidad de Valencia.
- Goodman, K. (1982). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. En Ferreiro Emilia y Margarita Gómez Palacios. *Nuevas perspectivas sobre procesos de desarrollo y sobre los procesos de lectura y escritura*. México: S. XXI. 104
- Gutarra, C. (2018) *Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en los estudiantes del segundo grado de primaria*. (Tesis de Maestría) Universidad César Vallejo.
- Guzmán y Espichán, Z. (2017) *Relación entre comprensión lectora y resolución de problemas aritméticos en los estudiantes del primer ciclo de la carrera de medicina humana*. (Tesis de Maestría) Universidad Privada TELESUP sede Huachipa. Lima-Perú
- Hernandez, Fernandez & Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación*. Mexico: McGraw - Hill Interamericana.
- Ministerio de Educación (2009), *Diseño curricular básico nacional*
- Ministerio de educación (2007). *Guía Para el Desarrollo De La Capacidad de La Solución de Problemas*. Perú. Ed. Metrocolor S,A.
- Ministerio de educación (2007a) *Guía de estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora*. Lima: Minedu
- Ministerio de Educación (2013). *Módulos de resolución de problemas para mejorar las capacidades matemáticas de los docentes*. Recuperado de: [http://www.minedu.gob. pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf](http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf).
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas de Aprendizaje. Áreca Curricular Matemática. III Ciclo*.
- Ministerio de Educación (2016) *Programa curricular de Educación Primaria*.
- Ministerio de Educación (2017). *Currícula Nacional*.
- Munch, L. y Ángeles E. (2012) *Métodos y técnicas de investigación*. México: Trillas

- Polya, G. (1995): *Cómo plantear y resolver problemas*, México: Trillas.
- Puente, A. (1994). *Estilos de aprendizaje y enseñanza Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (CEPE)*
- Ramírez, G. (2018). *Directora de la Institución educativa N° 6013 “Virgen Inmaculada del Rosario” Coordinadora de la RED N° 25 distrito de SAN Bartolo provincia y departamento de Lima. UGEL N° 01. S.J.M*
- Rosales, M. Salvo, E. (2013) *Influencia de la Comprensión Lectora en la Resolución de Problemas Matemáticos de Contexto en estudiantes de quinto y sexto año básico de dos establecimientos municipales de la comuna de Chillá, (Tesis de maestría)* Universidad del Bío-Bío. Sistema de Bibliotecas – Chile.
- Torre, J. (1997). *Aprender a pensar y pensar para aprender*



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO
ESCUELA DE POSGRADO

Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Freddy Antonio Ochoa Tataje, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, revisor de la tesis titulada **Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes del primer grado de primaria en la institución educativa Melitón Carvajal, Lince 2019** del estudiante Deumilda Eloisa URBANO VILLANUEVA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 23 % verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 27 de noviembre del 2019.

Dr. Freddy Antonio Ochoa Tataje

DNI: 07015123



Feedback Studio - Google Chrome

evturnitin.com/app/carta/es/?o=1223725214&u=1&lang=es&u=1050027548

Feedback Studio

Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes del primer grado de primaria en la institución educativa Melitón...

68 de 102

100

Resumen de coincidencias

23 %

Se están viendo fuentes estándar

Ver fuentes en inglés (Beta)

Coincidencias

1

repositorio.ucv.edu.pe

Fuente de Internet

13 %

2

Entregado a Universida...

Trabajo del estudiante

3 %

3

Entregado a Universida...

Trabajo del estudiante

1 %

4

repositorio.usil.edu.pe

Fuente de Internet

1 %

5

cybertesis.urp.edu.pe

Fuente de Internet

1 %

6

Entregado a Universida...

Trabajo del estudiante

<1 %

7

repositorio.unasam.ed...

Trabajo del estudiante

<1 %

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos en estudiantes del primer grado de primaria en la institución educativa Melitón Carrizal, Ica 2019

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE: Maestría en Administración de la Educación

AUTORA:

Dr. Deunida Elvira L. Chano Villanueva (ORCID: 0000-0001-9619-3546)



ASESOR:

Dr. Adolfo Silva Narvaiz (ORCID: 0000-0003-3866-4223)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Evaluación y aprendizaje

LIMA - PERÚ

2019


Página: 1 de 62

Número de palabras: 17842

Text-only Report

High Resolution

Activado

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : F08-PP-PR-02.02 Versión : 09 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	---	---

Yo Urbano Villanueva Deumilda Floisa....., identificado con DNI N° 40958789....., egresado de la Escuela Profesional de Maestría en administración de la educación de la Universidad César Vallejo, autorizo (X) , No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Comprensión lectora y resolución de problemas matemáticos en estudiantes del primer grado de primaria en la institución educativa Melitón Corvaján, Ica, 2019."; en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....


.....

.....

.....

.....

.....


 FIRMA

DNI: 40958789.....

FECHA: 15 de agosto del 2019.

Elaboró	Dirección de Investigación	Revisó	Responsable del SGC	Aprobó	Vicerrectorado de Investigación
---------	----------------------------	--------	---------------------	--------	---------------------------------



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

AUTORIZACIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

CONSTE POR EL PRESENTE EL VISTO BUENO QUE OTORGA EL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN DE
ESCUELA DE POSGRADO

A LA VERSIÓN FINAL DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN QUE PRESENTA:

Urbano Villanueva Deumilda Elvira

INFORME TITULADO:

Comprensión lectora y resolución de problemas aditivos
en estudiantes del primer grado de primaria en la
institución educativa Melitón Carvajal, línea 2019

PARA OBTENER EL TÍTULO O GRADO DE:

Maestra en Administración de la Educación

SUSTENTADO EN FECHA: 17 de agosto, 2019

NOTA O MENCIÓN: Aprobado por mayoría



FIRMA DEL ENCARGADO DE INVESTIGACIÓN